

PSICOLOGÍA

Diana Arce Hualde

IMPORTANCIA QUE DAN LOS MAESTROS A LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD

TFG/GBL 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado

Gradu Bukaerako Lana

**IMPORTANCIA QUE DAN LOS
MAESTROS A LA
ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD**

Diana ARCE HUALDE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante/ Ikaslea

Diana ARCE HUALDE

Título/ Izenburua

Importancia que dan los maestros a la estimulación de la creatividad

Grado/ Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro/ Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales/ Giza eta Gizarte Zientzien
Fakultatea

Universidad pública de Navarra/ Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Directora/ Zuzendaria

María Luisa SANZ DE ACEDO LIZARRAGA

Departamento/ Salia

Psicología y Pedagogía / Psikología eta Pedagogía

Curso académico/ Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre/ Sehilekoa

Primavera/ Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, de *formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas

Preámbulo

a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido adquirir, comprender y elaborar conocimientos relacionados con el campo de estudio de la creatividad, las teorías que la explican, su estimulación y evaluación y también ejercitar todas aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para enfrentarme al trabajo de fin de grado con un alto nivel de autonomía. Tal aseveración se refleja, entre otros aspectos, en la redacción adecuada y coherente del mismo, el desarrollo riguroso del estudio de campo con sus partes esenciales de selección de los participantes, diseño del plan de trabajo y su ejecución, el análisis de los datos y sus interpretaciones y la revisión bibliográfica. Asimismo, y gracias al aprendizaje de este módulo, he podido abordar con eficacia el análisis de textos de diversos dominios científicos que posteriormente he podido proyectar en mi estudio.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ha permitido familiarizarme con diferentes métodos de instrucción, la estructura curricular, las variables que intervienen en el proceso educativo y las formas de enseñanza de los diversos contenidos curriculares que contemplan los cursos de Educación Primaria. Las competencias de este módulo las he aplicado en el trabajo porque he visto la posibilidad de estimular la creatividad en todas las asignaturas. Por otro lado, el trabajo me ha permitido enmarcar todos los conocimientos relacionados con mi vocación de una manera profesional ejercitando las diferentes competencias adquiridas a lo largo de mi formación.

El módulo *practicum*, realizado en diferentes centros educativos tanto públicos como concertados, me ha permitido conocer de cerca las funciones del maestro en el aula, aplicar los conocimientos adquiridos y reflexionar sobre su papel en el desarrollo de la creatividad. El *practicum*, de hecho, me ha inspirado y abierto las puertas a la realización del TFG. Por ello,

he podido desarrollarlo de una manera teórica y empírica, que es lo que deseaba, y ha suscitado en mí el deseo de ser una buena profesional de la educación, una buena mediadora de la creatividad.

Por último, y no por ello menos relevante, debo hacer referencia al *módulo optativo* que he cursado en la línea pedagógica a través del cual he podido enmarcar parte de mi estudio de fin de grado. Las asignaturas de este módulo han enriquecido y afianzado mi perfil profesional y ayudado a enfrentarme con la investigación de manera más segura y con ganas de aportar algún dato interesante. La orientación pedagógica que he asimilado la he plasmado en el trabajo tratando de dar una visión de la educación como un sistema abierto y comprometido con la preparación de los ciudadanos y como un servicio preocupado por fomentar la reflexión y la creación. Como educador me he dado cuenta de que adquirimos información si logramos aprendizajes significativos y profundos, de que alcanzaremos las metas de excelencia que tenemos asignadas si convertimos la pedagogía en el mejor recurso para desarrollar la creatividad.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar la influencia del género, del tipo de centro educativo, de la experiencia docente, del nivel académico de su desempeño y de la ubicación del centro en la opinión que tienen los maestros de Educación Primaria en cuanto a la creatividad. El trabajo se llevó a cabo con 96, 26 hombres y 70 mujeres, a quienes se les administró el Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad. Los resultados mostraron que casi todas las variables mencionadas no determinan la opinión que los maestros tienen sobre su conocimiento sobre la creatividad, la importancia que le otorgan, sus creencias sobre la posibilidad de su mejora, la frecuencia de su estimulación, el soporte del currículum y su evaluación. La conclusión más relevante que puede extraerse es que los educadores desempeñan un papel relevante en la estimulación de la creatividad, por lo que su formación al respecto debe ser prioritaria.

Palabras clave: creatividad, educación, maestros, estimulación, experiencia.

Abstract

This study's main objective was to investigate the influence of gender, the school type, the years of teaching experience, the academic level of their performance and the location of the center in the opinion that Primary Education teachers have regarding the development in creativity. The work was carried out with 96 teachers from Navarre, (26 men and 70 women), who were given a Questionnaire of Opinion about Creativity. The results showed that most of these variables do not determine the opinion that teachers have in relation to their understanding of creativity, the importance given to it, their beliefs about the possibility of its improvement, the frequency of its stimulation, the support in the curriculum and its assessment of creative responses. Relevant conclusion drawn from the study is that educators play an important role in stimulating creativity. Therefore, their training must be a priority in this matter.

Keywords: creativity; education; teachers; stimulation; experience.

Índice

Introducción	1
Marco teórico : Estado de la cuestión	3
1. Alcance del constructo creatividad	3
1.1. Definición de creatividad	3
1.2. Creatividad multidimensional	4
1.2.1. Persona con rasgos especiales	5
1.2.2. Proceso consciente e inconsciente	6
1.2.3. Productos concretos	8
1.2.3. Presión ambiental	8
2. Teorías sobre la creatividad	9
2.1. Enfoques iniciales	10
2.1.1. Psicoanalítico	10
2.1.2. Gestáltico	11
2.1.3. Asociacionista	12
2.1.4. Humanístico	13
2.2. Enfoques actuales	15
2.2.1. Psicométrico	15
2.2.2. Cognitivo	16
2.2.3. Interaccionista	17
3. Intervención en la creatividad	18
3.1. Intervenciones de larga duración	18
3.2. Intervenciones de corta duración	20
4. Papel de la educación en el desarrollo de la creatividad	21

5. Propósito del estudio	26
Marco empírico: Descripción del trabajo de campo	27
1. Método	27
1.1. Participantes	27
1.2. Diseño	27
1.3. Instrumento	28
1.4. Procedimiento	29
1.5. Análisis de datos	29
2. Resultados	30
2.1. Porcentajes de respuestas	30
2.2. Estadísticos descriptivos	34
2.3. Correlaciones	35
2.4. Influencia de las variables independientes	36
3. Discusión	37
Conclusiones	41
Bibliografía	43
Anexos	49
Anexo 1. Índice de tablas	49
Anexo 2. Índice de figuras	49
Anexo 3. Versión final del Instrumento	50

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser potencialmente creativo, de ahí que la creatividad se desarrolla a lo largo de toda la vida, haciéndose necesario que los educadores la potencien desde las primeras edades. Efectivamente, la educación tiene el mandato de la sociedad de influir, además de en las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos, en sus rasgos de personalidad, los cuales contribuyen a la creatividad. Es evidente que sin creatividad no se estudiaría arte, literatura, ciencia ni conocimiento alguno y, por supuesto, muchos problemas sociales quedarían sin resolver. La creatividad, fenómeno multidimensional, ha sido investigada desde diferentes disciplinas científicas; pero especialmente se ha interesado por ella la Psicología, que ofrece conceptos, marcos teóricos explicativos y modelos de intervención muy útiles para la educación.

El presente estudio pretende ser una contribución para saber las opiniones que tienen los maestros de Educación Primaria sobre la creatividad. En concreto, analizar el conocimiento que tienen sobre esta capacidad, la importancia que le atribuyen, sus creencias sobre la posibilidad de mejorarla, la frecuencia que dedican a su estimulación, el papel que juega el currículum en el fomento de la imaginación y, finalmente, si contemplan de alguna manera las expresiones creativas de los alumnos en sus evaluaciones. Todos estos aspectos condicionan la presencia activa de la creatividad en el aula.

El trabajo está estructurado en dos partes bien diferenciadas. La primera se centra en la descripción de su marco teórico, concretamente ofrece el alcance del constructo multidimensional de la creatividad y las explicaciones teóricas más relevantes que se han desarrollado entorno a su naturaleza y a las variables intervinientes en la misma. Termina el apartado abordando el papel que desempeña la educación en la estimulación creativa, principalmente el del maestro y el del currículum, y el propósito de la presente investigación.

La segunda parte, esencialmente metodológica y práctica, señala el proceso seguido en la selección de los participantes, la elaboración de los instrumentos de medida y la recogida de la información. Otros puntos

destacados del marco empírico lo constituyen el análisis de datos, su discusión y las conclusiones que se derivan del trabajo realizado.

Aunque el estudio tiene ciertas limitaciones debidas en parte a la presión del tiempo de su ejecución, no cabe duda que también abre nuevas líneas de investigación sobre el papel de los docentes en el desarrollo de la creatividad y en la formación que reciben al respecto tanto en la Universidad como en los cursos de formación continua que reciben a lo largo de su trayectoria profesional.

Termino esta introducción haciendo mención a las competencias cognitivas, creativas, metacognitivas y lingüísticas que el trabajo realizado ha mejorado en mi preparación como maestra. En efecto, su ejecución me ha permitido practicar: a) mis capacidades de observación, comparación, análisis y síntesis así como mi pensamiento crítico en la selección y desarrollo del marco teórico y empírico, en el diseño del instrumento de medida y en la interpretación de los resultados; b) mis habilidades creativas de fluidez, flexibilidad y originalidad de ideas en el seguimiento de todas las fases del estudio; c) mi capacidad de regulación desde el proceso inicial de elaboración del trabajo hasta su final, más o menos acertado, planificando lo que iba a realizar, monitorizando su ejecución y revisando la calidad del producto final; d) mi capacidad lingüística tanto escrita, como puede observarse en su lectura, como oral, que espero demostrarlo en su defensa.

Por todo ello, considero que el trabajo realizado ha colmado las expectativas que tenía sobre el mismo, ya que deseaba hacer algo sobre la creatividad sencillamente porque la considero muy importante en el mundo educativo actual, pues puede enriquecer los objetivos del aprendizaje y descubrir y potenciar los innovadores del mañana.

MARCO TEÓRICO

Estado de la cuestión

Esta primera parte del estudio tiene como finalidad realizar una revisión de la bibliografía científica relacionada con el tema que orienta la presente investigación: la creatividad y su presencia en la educación. Proporciona las bases teóricas del trabajo con el objeto de dotarlo de credibilidad y rigurosidad.

1. ALCANCE DEL CONSTRUCTO CREATIVIDAD

La creatividad surge con el nacimiento del mundo. A lo largo de la historia el interés por el campo de la creatividad ha ido en aumento, tanto es así que hoy en día ocupa un importante lugar en todos los ámbitos del saber y de la producción: a nivel individual cuando se trata de resolver un problema familiar, académico, etc. y a nivel social cuando se alcanza un descubrimiento relevante para la comunidad (Csikszentmihalyi y Wolfe, 2000; Ward, 2001). Por ello, el interés científico por esclarecer el fenómeno de la creatividad y sus relaciones con otras variables psicológicas ha ido acrecentándose en esta última década. A continuación, se define la creatividad y se presentan los enfoques teóricos en los que se apoya este estudio.

1.1. Definición de creatividad

Es evidente la gran dificultad que se aprecia en la literatura científica para establecer una única definición del concepto de creatividad. Existen muchas de ellas, pero ninguna agota su naturaleza. Expertos en el campo basan sus definiciones en múltiples características, tales como en: a) la producción de muchas ideas (fluidez), de diferente naturaleza (flexibilidad), nuevas (originalidad) y desarrolladas con detalles (elaboración) (Engle, Mah y Sadri, 1997, Plucker, 2004); b) la capacidad multidimensional que incluye un elemento de novedad dentro de los aspectos de la persona, del proceso y del producto creativos (Davis, 1983); c) la intuición para resolver problemas por medio de nuevos procedimientos (Bransford y Stein, 1984); d) el equilibrio entre análisis, inventiva y práctica (Sternberg, 1997); e) la consideración de un fenómeno

extraordinariamente complejo con numerosas manifestaciones (Simonton, 2013); f) la forma de pensar cuyos resultados son ideas, cosas, soluciones a problemas, etc. que implican, a la vez, novedad, valor y utilidad para el individuo, el grupo o la sociedad (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010)..

Hace tiempo que se ha relegado la idea de que la creatividad es propiedad exclusiva de los genios; de momento este fenómeno se aplica a las personas que sobresalen en pensamiento divergente (Guilford, 1950), esto es, en formas de generar ideas novedosas y de calidad. Es ahora cuando se concibe la creatividad no como un privilegio de unos pocos sino como una capacidad presente en todos los individuos, aunque no todos la manifiesten y la desarrollen de igual modo y grado. De esta manera puede afirmarse, siguiendo a varios autores, que generalmente los individuos poseen capacidad creativa, aunque sin su cultivo y ejercicio queda desvirtuada (Sternberg y Lubart, 1995; Torrance, 1990).

La creatividad se relaciona con la inteligencia, con ciertos rasgos de personalidad y con diferentes tipos de motivación. Un ser creativo se entiende, pues, como el dotado de cierta originalidad que le permite salir de la norma habitual de pensar y actuar y de los senderos previamente establecidos para seguir su propio camino.

La creatividad es, por tanto, un concepto resultante de la combinación de distintos aspectos, tales como la novedad, la sensibilidad, la curiosidad, la persistencia, la confianza, la apertura mental, la improvisación, la inteligencia, el conocimiento y la motivación. Son todos estos aspectos los que capacitan al sujeto para alejarse de lo habitual y lanzarse a la producción de algo original.

1.2. Creatividad multidimensional

La creatividad se ha estudiado a través de los rasgos de personalidad que posee el sujeto creador, de los procesos conscientes e inconscientes que lleva a cabo en la verificación de sus ideas, de la presión o impacto ambiental que experimenta y del producto final que alcanza (Figura 1). Estas orientaciones fueron ya organizadas por Rhodes (1961) en un modelo denominado de las cuatro “p”, el cual todavía continúa vigente.

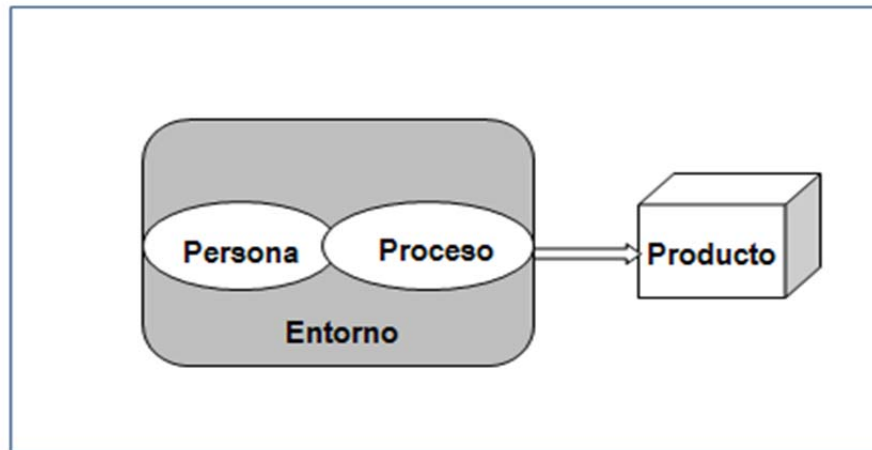


Figura 1. Modelo de investigación de la creatividad según Rhodes (1961).

1.2.1. Persona con rasgos especiales

Estudiar la creatividad como un conjunto de rasgos que posee la persona innovadora ha sido una estrategia muy utilizada en Psicología. Queda dicho que la creatividad es una capacidad existente en todos los individuos pero que no se manifiesta o desarrolla de igual manera. Guilford (1950, 1956, 1967) ya se aventuró a definirla como un conjunto de capacidades propias de las personas creativas y que únicamente aparecen en condiciones favorables.

Los rasgos de la personalidad se estudian principalmente desde el enfoque psicométrico que intenta dar respuesta a la cuestión de qué características debe presentar la persona creativa atendiendo a su pensamiento, personalidad, motivación y conocimiento. En la tabla 1 se ofrece una síntesis de los rasgos más importantes que parecen determinar la personalidad creativa según la bibliografía especializada. Todos estos rasgos, que no se reflejan de forma aislada sino que interaccionan entre sí y con el entorno, determinan en mayor o menor medida el acto creador. Los autores han examinado este perfil, han comparado grupos y han predicho comportamientos asociados con la creatividad (Guilford, 1967).

Esta tarea de interpretar la creatividad bajo la evaluación de características personales ha sido objeto de diversas críticas, teniendo en

cuenta su incapacidad para predecir con certeza la conducta creativa y olvidar la interacción de los rasgos personales con el contexto (Piirto, 1999).

Tabla 1. Rasgos frecuentes de la persona creativa

Pensamiento	Personalidad	Motivación	Conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de ideas. • Metacognición de las propias ideas, sentimientos y conductas. • Estilos cognitivos diferentes. • Mente abierta para interpretar puntos de vista distintos. • Flexibilidad de la mente y de la conducta. • Razonamiento analógico. • Inventiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad ante el propio potencial creativo. • Confianza en su capacidad creativa. • Independencia de la opinión de los demás. • Sentido del humor. • Tenacidad ante las dificultades. • Empatía con los pensamientos y sentimientos de otros. • Coraje para dar saltos mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Locus</i> de control o sensación de dominio y control de las circunstancias. • Metas de logro o tendencia a hacer bien las cosas. • Intereses intrínsecos o deseos de hacer las cosas porque agrada el hecho de hacerlas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de múltiples técnicas: torbellino de ideas, creación de metáforas, propuesta de hipótesis, etc. • Autoaprendizaje y disciplina a la hora de hacer trabajos creativos. • Información sobre la sociedad y sobre la disciplina en la que se está trabajando.

1.2.2. Proceso consciente e inconsciente

El proceso creativo es una variable difícilmente evaluable teniendo en cuenta que no se trata de un término observable. La investigación consecuente se apoya, entre otros procedimientos, en informes retrospectivos, observaciones durante la ejecución y en el análisis de los componentes del pensamiento divergente.

Wallas (1926) afirma que el proceso creativo implica cuatro fases relativamente sucesivas:

1. *Preparación.* Consiste en percibir y analizar la situación, así como todas las circunstancias y dimensiones que influyen en ella. Es un momento con alto grado de excitación, en el que la persona se ve impelida a investigar, analizar, experimentar y probar diferentes posibilidades para resolver el problema. Sin embargo, este es sólo el primer estadio del proceso creativo. Conviene experimentar esta fase de reconocimiento del problema y recogida de información y una vez superada pasar a la siguiente.

2. *Incubación.* Se trata simplemente de la interiorización del problema. Es un proceso interno e inconsciente que se produce en el hemisferio derecho de la mente y supone el establecimiento de nuevas relaciones. Supone una etapa de cierta tensión emocional ante la duda de si se conseguirá o no el objetivo propuesto. Esta tensión se acrecienta en la medida que aumenta el tiempo dedicado a esta fase. Es por ello que muchos proyectos se abandonan en estos momentos.
3. *Iluminación.* La solución surge de imprevisto, todo cobra sentido, está relacionado y se percibe claramente. Se trata de una fase de júbilo y entusiasmo en la que el esfuerzo invertido obtiene su recompensa. Sin embargo, no es el final, todavía queda una última fase.
4. *Verificación.* En esta fase se analiza, verifica y valida la solución adoptada para dar respuesta al problema. Tiene como consecuencia su abandono o su adaptación para ser perfeccionada y puesta en práctica. Es una situación emocionalmente difícil pues está repleta de incertidumbre, de inseguridad ante las decisiones últimas.

Las fases de Wallas son transferibles a actividades ordinarias que se ejecutan en el aula. Si se propone la tarea de “realizar una narración”, los alumnos en la fase de: a) *preparación* recopilarán información pertinente y la sintetizarán; b) *incubación* establecerán conexiones entre las ideas nuevas y las previamente almacenadas en su memoria; c) *iluminación* surgirán respuestas que pondrán orden en el caótico proceso anterior, dando mayor significatividad a su narración; d) *verificación* expondrán el producto creativo ante sus compañeros y ante el docente, quien sobremanera constatará si en el proceso se han seguido los parámetros señalados en la tarea.

La estrategia de Wallas no es lineal, toda vez que en ocasiones se combinan las distintas fases, incluso se superponen. El momento de inspiración y de comprensión puede ser repentino, pero llega solamente después de una búsqueda prolongada. A diferencia de la preparación y de la verificación, la incubación y la iluminación son fases que surgen de manera espontánea, no exigen demasiado esfuerzo. Por eso se dice que la creatividad entraña 99% de trabajo y 1 % de inspiración (Piirto, 1999).

1.2.3.Productos concretos

Analizar la creatividad como capacidad para producir algo es una tarea fácil porque puede observarse y cuantificarse. El producto es el resultado final de cualquier el proceso creador. Es la manera a través de la cual tanto los científicos como la sociedad reconocen a una persona como ser creativo.

De la originalidad del producto puede deducirse un procedimiento creador, así como el talento creativo de la persona que ejecuta dicho proceso (Barron, 1988; Sanz de Acedo Lizarraga, 2010; Torrance, 1984, 1990).

Sternberg y Lubart (1991, 1995) exponen cuatro cualidades que deben ser consideradas a la hora de aceptar un producto como creativo: novedoso, útil, cualificado e importante. Se consideran la novedad y la utilidad como rasgos esenciales. La novedad hace referencia a todo aquel producto difícilmente repetible y que causa una sensación sorpresiva en quien lo observa, aunque nunca será del todo nuevo pues ha de estar sustentado en algo anterior para que no sea prontamente olvidado (Marindale, 1999). Pero el criterio de novedad, a pesar de ser admitido como una condición necesaria dentro de una creación, no puede presentarse de manera aislada. El producto ha de ser además una respuesta útil a las necesidades y demandas de la sociedad y ofrecer cierto valor a la solución de un problema.

También, el producto ha de poseer dos atributos complementarios: calidad e importancia del mismo. Ambos aspectos son habitualmente evaluados por expertos, quienes exigen del producto un alto nivel de elaboración.

1.2.4.Presión ambiental

Se habla de que el desarrollo de la capacidad creativa depende estrechamente de las influencias socioculturales, en especial de las educativas. El alumno que se siente valorado, querido y aceptado, adquiere rasgos de personalidad, tales como firmeza y seguridad en sí mismo, que inciden positivamente en su creatividad. En efecto, la confianza y la libertad que otorga el docente favorecen en el alumno la espontaneidad, la libre expresión y la originalidad, que no se verían presentes de la misma manera en un aula en la que el profesor actuase como único poseedor de todo conocimiento obligando a sus alumnos a la resolución de tareas repetitivas y monótonas.

Sin embargo, los expertos no han centrado su atención suficientemente en las influencias que ejerce el entorno en el acto creativo. Dos grandes aspectos se encuadran bajo esta cuarta “p” del modelo de Rhodes: el ambiente físico y el social.

Si es cierto que el ser humano puede mejorar su creatividad en un ambiente físico escaso de recursos y de circunstancias desfavorables, igual lo es que determinadas configuraciones concretas la favorecen. Por ejemplo, la presentación a los estudiantes de un ambiente rico en materiales poco estructurados fomentará en ellos la inspiración, la originalidad y la capacidad creativa.

De los componentes del ambiente social los que más parecen influir en la creatividad son: el grupo social en el que se encuentre inmerso el individuo, la organización a la que pertenezca y el bagaje cultural que posea. Asimismo, la presión ambiental puede actuar tanto como estimulador como inhibidor del acto creador. Según Sternberg y Lubart (1995), el entorno interesa en cualquier hecho creativo, ya que actúa como fuente de ideas, como estímulo que fomenta o inhibe el proceso creador y como mecanismo de evaluación del producto creador.

La sociedad actual muestra un gran interés por centrar la atención del acto creador única y exclusivamente en el producto final. Esto ocurre así porque la ciencia está acostumbrada a valorar los acontecimientos a través de datos objetivos y observables. Ahora bien, no se debe olvidar que la creatividad va mucho más allá del simple producto, pues es un proceso elaborado por una persona en un ambiente determinado y que no puede predecirse ni controlarse totalmente (Heath, 2008).

2. TEORÍAS SOBRE LA CREATIVIDAD

Existen diversas teorías que tratan de explicar la naturaleza y el desarrollo de la creatividad. Algunas de ellas buscan cuantificar rasgos observables y medibles en los individuos creadores, mientras que otras, de carácter más cualitativo, basan sus registros en atributos más interpretativos. Los enfoques

que se ofrecen a continuación son los más significativos y referenciados en los estudios sobre la creatividad.

Se han clasificado en dos grupos: “enfoques iniciales” y “enfoques actuales”. Las teorías relacionadas con el primer grupo no han tenido gran repercusión y extensión; las del segundo se consideran más trascendentes en el avance científico de este tema. Cada una de estas teorías cuestiona, a su modo, la naturaleza de la creatividad, la compara con otros conceptos, la mide de determinada manera y trata de aplicarla, entre otros ámbitos, en el de la educación (Sanz de Acedo Lizarraga y Sanz de Acedo Baquedano, 2007).

2.1. Enfoques iniciales

De los enfoques iniciales se señalan los siguientes: psicoanalítico, gestáltico, asociacionista y humanístico. En todos ellos su interpretación de la creatividad se fundamenta de manera especial en el concepto que tienen sobre el ser humano.

2.1.1. Psicoanalítico

El enfoque psicoanalítico se ha preocupado desde sus orígenes del análisis de la creatividad basándose en la idea de sublimación, postulada por Freud (1908) para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad pero que hallan energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describe como actividad de sublimación la investigación intelectual y la producción artística. Se dice que la pulsión se sublima en la medida en que es derivada a un nuevo fin, no sexual, que busca objetivos socialmente valorados. Afirma que el proceso creativo se desarrolla en el inconsciente, ya que en él subyacen las soluciones creativas. Para defender sus premisas, estudió casos de eminentes creadores, tal como Leonardo da Vinci.

Otro psicoanalista relevante fue Kris (1952), quien presenta la creatividad como el conjunto de dos fases: inspiración y elaboración. Concede más importancia a la primera, toda vez que considera que en la inspiración el individuo da rienda suelta a los procesos que actúan en el pensamiento y se hace más receptivo a los impulsos y a las ideas relacionadas con ellos. El

sujeto deja de lado el pensamiento lógico y racional para dar paso a las fantasías y las nuevas ideas. Este autor diferencia los procesos primarios del pensamiento de los secundarios. Los primarios se encuentran en los estados normales de la persona, como el sueño, y en situaciones especiales, caso de la hipnosis y psicosis. Los secundarios, por el contrario, son procesos cognitivos y lógicos con una orientación específica y rigurosa.

Uno de los principales discípulos de Freud, Jung (1959), considera la flexibilidad cognitiva como característica esencial de las personas creativas que libremente se mueven entre las diversas modalidades del pensamiento. Para este autor, también el sentimiento, la intuición y la sensación son atributos de la creación.

Con frecuencia, personas creativas obtienen altas puntuaciones en tests que miden el rasgo psicótico y, además, sus respuestas en tareas de asociación de palabras son tan inusuales como las dadas por enfermos esquizofrénicos, de ahí que se señale que exista una conexión de tipo genético entre ambas situaciones (Eysenck, 1993).

A modo de síntesis, podría decirse que el enfoque psicoanalítico trata de estimular la capacidad desconectándola de la realidad y elaborando asociaciones interesantes, originales y a veces raras.

2.1.2. Gestáltico

En el enfoque gestáltico se observa una fuerte analogía entre el pensamiento creativo y el proceso perceptivo. Comprender significa captar conexiones entre los estímulos percibidos generando relaciones tanto casuales como formales. El proceso es más creativo y el producto más novedoso cuanto más marcado aparece el cambio en la diversidad de conexiones.

Wertheimer (1959) aplica directamente las contribuciones de la Psicología de la *gestalt* al pensamiento creativo. Opina que un problema es como una figura abierta que produce en el que piensa una fuerza que le impulsa al restablecimiento del equilibrio, o sea al logro de una “figura cerrada, de un todo organizado”. Por esta razón, indica algunas pautas que gobiernan el pensamiento creativo: a) diferenciar las características centrales y superficiales

del problema; b) visualizar la exactitud de la totalidad del problema antes que sus partes; c) realizar operaciones progresivas de agrupación, segregación e integración; d) observar cómo afectan esas operaciones al todo y a sus elementos. La creatividad, pues, implica una reorganización del todo, del mismo modo que un problema supone simplificar las tensiones que lo generan para facilitar la solución deseada.

El acto creador se entiende desde este enfoque como resultado de un salto hacia la intuición, pero sin aceptar del todo que las soluciones creativas de los problemas lleguen de iluminaciones de la inteligencia con independencia de la experiencia anterior.

La teoría de la *gestalt* apoya la estimulación de la fluidez y de la flexibilidad en la solución de los problemas, cualidades que forman parte de la naturaleza de la creatividad. Las personas que ejercitan estos componentes de la creatividad demuestran poseer más facilidad para relacionar de forma original los elementos con el todo, el análisis con la síntesis (Wegerif (2010).

2.1.3. Asociacionista

La asociación es una estrategia eficaz para mejorar el conocimiento que se tiene del mundo y generar nuevas ideas. Los creativos se diferencian de los no creativos en dos elementos fundamentales: en la jerarquía de las asociaciones que elaboran y en el número, diversidad y fuerza de las mismas. Para que se manifieste el proceso de libre asociación ha de existir un clima de libertad que prepare el camino hacia la manifestación de la creatividad.

A mediados de la década de los sesenta, dos investigadores, Mednick (1962) y Malzman (1960), hicieron valiosas aportaciones a la Psicología asociacionista y a sus relaciones con la creatividad. Mednick define la creatividad como asociaciones orientadas a combinaciones nuevas y esto será tanto más novedoso cuanto más alejados estén los elementos asociados. Cree que la persona creativa debe conocer los elementos de un área concreta y establecer entre ellos cuantas relaciones originales sean posibles. El número de asociaciones que se realizan determina el grado de creatividad de la persona y cuanto más original sean las asociaciones más valorados serán los productos.

Por su parte Malzman (1960) estudia los factores que fomentan la originalidad y la disposición asociativa y reconoce el valor que tienen los estímulos recibidos en los ámbitos familiares y sociales, así como la influencia negativa que ellos puedan ejercer. A partir de esta postura se han creado numerosos juegos creativos que van a ir contribuyendo al desarrollo del potencial creativo. Uno de ellos es el juego de las “parejas de nombres”, tanto más distantes sean los integrantes de “las parejas” más promoverán el desarrollo de la creatividad y más original será el producto. Por ejemplo, si se estimula a una persona para que invente parejas relacionadas con las palabras mesa, perro y bueno, puede producir, entre otras, las palabras asociadas que aparecen en la tabla 2.

Las palabras menos creativas serían las que ofrecen las respuestas de silla, gato y malo, ya que son respuestas que se relacionan de manera más próxima en la mente; las más creativas serían avión, ventana y viaje.

En opinión de Eysenck (2003), este enfoque ha llegado a tener gran éxito, pues el trabajo cognitivo se realiza esencialmente por medio de la combinación y conexión de vocablos.

Tabla 2. Ejemplo de asociaciones

PALABRA	PAREJA MENOS CREATIVA	PAREJA MÁS CREATIVA
Mesa	Silla	Avión
Perro	Gato	Ventana
Bueno	Malo	Viaje

2.1.4. Humanístico

El enfoque humanístico sostiene que la creatividad es una característica fundamental, presente en la mayor parte de los seres humanos, pero que

muchas veces queda oculta, inhibida o perdida. Asume que el acto creativo se produce por la motivación, la asimilación consciente y el esfuerzo dirigido hacia un determinado problema, y señala que este proceso ocurre cuando el individuo, en contacto con la realidad, se implica y compromete en la realización de lo nuevo para satisfacción de sus necesidades personales y autorrealización.

Para Maslow (1968, 1973), la cualidad expresiva de la persona creativa está por delante de su capacidad para resolver problemas. Diferencia entre creatividad primaria y secundaria. La primaria es propia de las personas que alcanzan sus objetivos, y todos los seres humanos la experimentan en algún momento de sus vidas. La secundaria, que exige un talento especial y una gran capacidad de trabajo y de estudio, corresponde a la mayor parte de la producción humana, ya sea literaria, plástica, arquitectónica, científica o cualquier objeto comercial.

El humanista Rogers (1976) considera que hay tres habilidades que hacen aflorar la creatividad en la persona: a) la apertura a la experiencia y al hecho de vivir sin barreras psicológicas que impidan aprovechar las oportunidades del entorno, lo que supone aceptar nuevas ideas y tolerar la ambigüedad; b) la autoevaluación de los productos; si la persona considera su ejecución satisfactoria y se siente realmente feliz; c) la utilización y combinación de elementos y conceptos que hagan posible la generación de hipótesis inusuales. Si aparecen estas tres habilidades muy posiblemente la creatividad se desarrollará.

Zelina (1992) define la creatividad como el proceso que transforma un objeto, una relación o una condición en algo creativo y establece la necesidad de cumplir los tres axiomas siguientes, la persona: a) ha de ser creativa si quiere completar su yo con sentido y eficacia; b) en cada actividad, en todo tiempo y en cualquier lugar, puede y debe mostrarse creativa; c) ha de manejarse en un ambiente creativo que estimule el movimiento, la libertad, el cambio y la universalidad.

Luego según las teorías humanísticas, la creatividad es una actitud abierta a la experiencia, a la autorrealización total de la persona y a la

adaptación a los cambios constantes que se dan en la sociedad. Elevar, pues, el autoconcepto y la autoestima de las personas jóvenes, enseñarles a “aprender a aprender”, es iniciarles en el camino de la producción creativa.

2.2. Enfoques actuales

En el presente, y más que nunca, la creatividad es objeto de estudio por parte de psicólogos, sociólogos, filósofos, antropólogos y otros profesionales que desde las especificidades de sus disciplinas han intentado definirla. Los enfoques que han potenciado una mayor profundización en este campo son el psicométrico, el cognitivo y el interaccionista.

2.2.1. Psicométrico

El enfoque psicométrico se preocupa por analizar todas aquellas conductas observables y cuantificables que se dan en el sujeto creador. Esto es, cuida los aspectos que diferencian al individuo creador del que no lo es.

Guilford (1950, 1956, 1967) centra su atención en identificar aquellos rasgos del individuo relacionados con la fluidez, la flexibilidad y la originalidad en los procesos del pensamiento divergente. ¿A quién considera este autor como poseedor de estas características? Habla de fluidez cuando un individuo es capaz de solucionar problemas en un periodo corto aportando gran cantidad de ideas; de flexibilidad, cuando es capaz de adecuarse al contexto y a la situación que se dé en ese momento modificando su modo de parecer y habla de originalidad cuando genera ideas peculiares e incluso únicas.

Torrance (1990), uno de los autores que más ha defendido la creatividad dentro de este enfoque, diseña diversos tests para evaluar el potencial creativo, por ejemplo, el *Torrance of Creative Thinking*, muy empleado en el sistema educativo para medir la capacidad creativa de los alumnos. Considera que la creatividad se desarrolla en ambientes que plantean preguntas abiertas y problemas con múltiples soluciones.

El enfoque psicométrico, como otro cualquiera, presenta connotaciones positivas importantes. Algunas de ellas son la facilidad para medir los rasgos próximos a la creatividad, la flexibilidad que ofrece para poder relacionar la creatividad con otros procesos, como la inteligencia o la personalidad, por

ejemplo, y la posibilidad de comparar a los individuos creativos con los que no lo son. Debido a estos alcances positivos, sigue teniendo muchos simpatizantes y continúa siendo muy activo.

2.2.2.Cognitivo

El enfoque cognitivo intenta analizar todos aquellos procesos mentales que se dan en el interior del sujeto y que a veces se hacen visibles a través del acto creador. A continuación, se presentan algunos autores que destacan en este enfoque:

- Perkins (1990, 1995) considera la observación, el reconocimiento, la búsqueda, el recuerdo y la evaluación como procesos presentes en el acto creativo. Da suma importancia a las ideas previas que posee el individuo, a su bagaje cultural y explica cómo los valores del sujeto, sus creencias y estilos son clave en el desarrollo de la creatividad.
- Schank (1982, 1986) habla de la cantidad y de la calidad de los conocimientos que se encuentran codificados en la memoria a largo plazo del creador, pero no sólo eso, sino que también da gran importancia a la manera de adquirir y procesar esa información en el momento de enfrentarse a una situación innovadora. Los conocimientos almacenados deben encontrarse accesibles para el sujeto a la hora de darse el acto creador.
- Ballin (1994), siguiendo con la teoría de Schank, comenta la necesidad de combinar perfectamente todos los procesos mentales sacando el mayor partido posible de los mismos al enfrentarse al trabajo, de manera que así se produzca una creación valiosa e interesante en la que se reflejen todos los procesos que se activaron en el interior del sujeto.
- Boden (1992, 1994), utilizando el ordenador como metáfora, se preocupa por mostrar una imagen para explicar cómo el ser humano procesa la información. Concluye diciendo que la creatividad se asemeja a una computación mental siguiendo los pasos del paradigma de entrada, elaboración y salida.
- Ward, Smith y Vaid (1997) dividen los procesos de la mente en cuatro categorías: a) combinación conceptual, relación existente entre las

diferentes ideas; b) expansión conceptual, enriquecimientos de esquemas ya almacenados para exteriorizarlos y acomodarlos a nuevas experiencias; c) uso de analogías y modelos mentales, con el fin de entender e interpretar diversas ideas; d) comprensión, imaginación y elaboración de una respuesta fundamentada, apoyada en el conocimiento recuperado.

Actualmente los procesos mentales son analizados tanto desde una perspectiva cuantitativa como desde una perspectiva cualitativa, asegurándose así una respuesta más precisa y exacta, pues es conveniente valorar las competencias humanas mediante varios criterios de medición.

2.2.3. Interaccionista

El enfoque interaccionista se desarrolla paralelamente al cognitivo. Mientras el último da respuesta a la participación de los procesos mentales, el primero centra su atención en analizar las interacciones entre las disposiciones motivacionales, los rasgos de personalidad y los ambientes socioculturales (Amabile, 1983; Barron, 1968, 1969; Eysenck, 1993; Gough, 1979; Simonton (1988, 1994). Los autores reconocen que existen rasgos de personalidad que diferencian a unos sujetos creativos de los que no lo son porque tienen alta autoconfianza, orientación estética, coraje, etc. y enfatizan la importancia de la motivación intrínseca, del entorno y de la interacción en la creación.

Este enfoque se acerca bastante a la educación. El docente ha de ser capaz de favorecer todo tipo de interacciones en el aula promoviendo las conexiones del perfil cognitivo y motivacional de los alumnos con las variables pedagógicas, y de valorarlos como seres únicos e individuales, con características personales que los diferencian de los demás. En esta singularidad recae la importancia de atender a cada uno de los alumnos de acuerdo a sus necesidades específicas.

La naturaleza de la creatividad es tan compleja y singular que una teoría única no puede abarcarla, por lo que en muchas ocasiones es necesario manejar más de un enfoque para cuestionar y clarificar los muchos factores - cognición, conocimiento, motivación, etc.- que contribuyen al producto final creativo. Por lo que ante tal diversidad de tendencias convendría que los

profesionales, y más aún los encargados de estimular y desarrollar la creatividad, los maestros, tuviesen en consideración todas las estrategias y recursos que ofrece cada uno de los enfoques.

3. INTERVENCIÓN EN LA CREATIVIDAD

En este apartado se pretende evidenciar cómo la creatividad -producto, persona y proceso- no ocurre de manera aislada sino que es un fenómeno muy influido tanto por variables sociales como culturales. En consecuencia, diversos autores afirman que la creatividad puede ser estimulada y desarrollada mediante la educación y la experiencia (Amabile y Tighe, 1993; Goff, 1992; Jones, 2013; Nickerson, 1999; Torrance, 1990; Treffinger, 1986). Nickerson se aventura a proponer como objetivo último del sistema educativo la mejora del pensamiento creativo y de la capacidad de establecer distintas perspectivas para la resolución de problemas.

Existen numerosos estudios acerca de la intervención en la creatividad. Unos se han llevado a cabo durante largos periodos de tiempo con diferentes propuestas didácticas; mientras que otros, en periodos limitados y con tareas específicas. Tanto en unos como en otros, el ambiente educativo ha desempeñado un papel fundamental.

De seguido, se mencionan brevemente algunas propuestas consideradas relevantes en la estimulación de la creatividad tanto a largo como a corto plazo.

3.1. Intervenciones de larga duración

El sistema educativo ofrece la posibilidad de intervenir en la creatividad durante periodos de tiempo prolongados, incluso hacerlo durante todas las etapas educativas. En ellas deben trabajarse los siguientes cometidos: a) estimular la percepción y atención en todas las tareas; b) fomentar la adquisición de herramientas y destrezas que capaciten al individuo para la solución de problemas; c) favorecer la ejecución de procesos, tales como la ideación, indagación, imaginación y toma de decisiones; d) desarrollar el pensamiento divergente propiciando, al menos, la flexibilidad, la originalidad y la fluidez; e) crear actitudes positivas hacia la transformación personal: conducta interrogante, crítica, curiosa, tolerante, dispuesta al cambio, etc.; f)

inculcar la tendencia a ser creativos en todas las conductas (Sternberg y Lubart, 1996).

Una de las metodologías que actualmente se utilizan en muchos países para practicar las habilidades del pensamiento creativo es la denominada “Metodología de la infusión”. Consiste en la enseñanza conjunta de las habilidades de la creatividad -fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración- y de los contenidos curriculares (Sanz de Acedo Lizarraga e Iriarte Iriarte, 1999; Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano y Soria Oliver, 2010; Swartz y Parks, 1994; Tishman, Perkins y Jay, 1995). La idea de la infusión reconoce que el estudio ofrece múltiples oportunidades para practicar las habilidades mencionadas, de modo que el currículo puede convertirse en el medio natural para practicar el potencial creativo. Además, la infusión, al ser una metodología abierta a múltiples experiencias de aprendizaje, tiene más probabilidad de transferir los procesos, las estrategias y las destrezas adquiridas en el aula a otras situaciones.

También algunas intervenciones de larga duración basan su trabajo en el uso de técnicas, como el “torbellino de ideas” (*brainstorming*). El propulsor de esta técnica fue Alexander Osborn (1953, 1963), el cual buscaba soluciones a problemas prácticos. Su procedimiento es el siguiente: el docente presenta un problema ante la clase; una vez que los alumnos lo han comprendido, se destina un tiempo para generar ideas que posibiliten su solución. Todas las ideas formuladas deben ser aceptadas como válidas. Terminadas las propuestas, los alumnos valoran cada una de ellas utilizando algún criterio previamente establecido. La eficacia de esta estrategia se ha probado en diferentes investigaciones y parece ser más alta cuando se aplica en grupo, en un ambiente abierto, distendido, y con relaciones fluidas, sinceras y naturales (Isaksen y Treffinger, 1985; Gallupe, Bastianutti y Cooper, 1991).

Igualmente existen programas psicopedagógicos, que no se describen en esta memoria por problemas de espacio. Entre sus metas figura la estimulación de la creatividad, y ciertamente que han logrado mejoras significativas en los estudiantes tanto en su pensamiento crítico como creativo (Cropley y Urban, 2000; Halpern, 2003). Un ejemplo de estas propuestas es el Programa de Filosofía para Niños de Lipman (1976).

3.2. Intervenciones de corta duración

Las intervenciones a corto plazo son situaciones mayormente de carácter experimental que tratan de provocar en los sujetos respuestas diferentes. Una de sus modalidades es el uso de instrucciones explícitas como variables independientes, sean orales, escritas o audiovisuales, antes de que resuelvan algún problema. La ventaja de este estilo de actuación es que sus efectos son fáciles de comparar, objetivar y justificar. Parece que la instrucción alienta en los sujetos el interés por analizar de manera más profunda la tarea en cuestión favoreciendo la elaboración de respuestas destacadas y divergentes. Se citan a continuación algunos estudios que han utilizado la modalidad de instrucciones explícitas en sus investigaciones.

- Hyman (1964) manipuló las instrucciones dadas a 166 sujetos de Educación Secundaria divididos en tres grupos antes de que resolvieran un problema mal definido sobre turismo. Observó que las orientaciones creativas provocaban en ellos respuestas maginativas.
- Runco (1986) comparó los efectos de las instrucciones en niños superdotados y en niños normales, y encontró que estos últimos se beneficiaban más de la manipulación que hacían los experimentadores de las instrucciones. Interpretó este resultado diciendo que los niños superdotados probablemente usaban estrategias eficaces sin necesidad de que se las recordase en las instrucciones.
- Runco, Eisenman y Harris (1997) manipularon las instrucciones de tal manera que unas sugerían producir ideas originales a la solución de un problema y otras, ideas coherentes a la naturaleza del mismo. Las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas, lo que de nuevo corroboró la fuerza del efecto de las orientaciones previas a la realización de una tarea, especialmente en ambientes educativos.
- Finalmente, Sanz de Acedo Lizarraga y Sanz de Acedo Baquedano (2008) realizaron un estudio en el que demostraron que las instrucciones explícitas creativas ayudaron a ejecutar las tareas de forma creativa y las instrucciones estándar a ejecutarlas según los cánones establecidos.

Resumiendo, cabe señalar que las instrucciones, aunque proporcionan poca información, ejercen una influencia significativa en la materialización de tareas que demandan pensamiento divergente. Se cree que el contenido de una instrucción es esencialmente procedimental, es decir, ofrece la información necesaria sobre cómo hacer las cosas. Luego será importante conocer si existe un nivel óptimo de información que deba darse en una instrucción para que se garanticen, o simplemente se alcancen, resultados positivos y superiores a los habituales.

4. PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

La educación es una tarea típica, radicalmente humana. Pretende desplegar las mejores posibilidades de cada cual para que pase de la persona que es, a convertirse en una madura personalidad. El desafío con que se enfrenta es que ninguna de las capacidades humanas quede sin desarrollar.

La creatividad se ha convertido en un objetivo prioritario de todas las instituciones y organizaciones y en especial del sistema educativo. En las leyes de educación, es raro que no se haga mención a la creatividad. Se observa, en la escuela, que poco a poco este constructo va ganando terreno tanto como otras potencialidades, tales como la inteligencia o el rendimiento académico. Entre los agentes que participan en la educación, el maestro desempeña una función extraordinaria; es por ello que en el presente trabajo se quieren explorar algunos aspectos relacionados con el mismo.

Que la escuela es el lugar idóneo para fomentar la creatividad, nadie lo pone en duda, aunque sea una institución ligada a normas y cuya responsabilidad primera sea la transmisión de cultura y de conocimientos. De ahí que en cierta manera se explica que existan dos tendencias entre los profesores: los que valoran la creatividad y la proponen en cada una de sus tareas docentes y los que se resisten al cambio y a introducir novedades en sus didácticas. Quizá una causa de esa resistencia a la ejercitación de los componentes de la creación sea la falta de *conocimiento* sobre el tema, pero ya

se va admitiendo que es una variable básica que ha de ser contemplada en la formación del docente (Aubrey y Dahl, 2013).

Para enseñar creativamente, primero se ha de reconocer que cada educando posee dentro de sí un potencial creativo que debe ser activado. A tal fin hay distintos pasos que el maestro debería seguir: a) entender la naturaleza de la creatividad; b) practicar la propia creatividad, ser un modelo para los estudiantes; c) usar estrategias que la faciliten en todas las tareas regulares de clase; d) compartir con otros docentes proyectos y actividades que conduzcan a la creación (Jones, 2013; Wegerif, 2010).

La *importancia* que los educadores otorgan a la creatividad es un tema relevante y central. Si ellos muestran interés porque sus alumnos sean flexibles y críticos, impulsar la imaginación y el emprendimiento será más fácil. Luego han de situar la creatividad en un lugar privilegiado en sus programaciones y actuaciones docentes y trabajar intensamente por desarrollarla (Plucker, 2004).

La enseñanza creativa centra especialmente su interés en el modo peculiar de pensar y actuar de cada estudiante. Cualquier acción docente puede permitir la libertad de pensamiento y la estimulación de la creatividad. Si el ambiente de la clase es atractivo y generador de ideas, el estudiante se sentirá libre para imaginar, pensar, sentir y experimentar sabiendo de antemano que se le acepta como es y que se valora su contribución. El educando que realiza una tarea en forma creativa, aporta sus experiencias, percepciones, descubrimientos y logros al ambiente creador del aula.

El maestro que educa en creatividad *cree* que con su intervención puede lograr cambios significativos en sus alumnos, especialmente en sus capacidades cognitivas y creativas, es decir, admite que con una adecuada mediación aquéllos progresarán en fluidez, flexibilidad y originalidad. Asimismo acepta con normalidad a los alumnos que actúan de manera ingeniosa y considera que el desarrollo de potencialidades es tan necesario como la enseñanza de contenidos curriculares.

Como se ha comentado en el apartado de la intervención, la creatividad supone una *estimulación continua* mediante nuevas formas de ver, descubrir,

explorar, combinar y cambiar la realidad. Para ello, tanto profesores como alumnos han de demostrar una actitud abierta en todas las tareas académicas (Heath, 2008). De este modo, los alumnos verán las cosas desde diferentes perspectivas, entenderán mejor el mundo que les rodea y solucionarán los problemas habituales con mayor originalidad. Entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que han de estar presentes en un centro educativo comprometido por fomentar y potenciar la creatividad (Barak y Mesika, 2007, Aubrey y Dahl, 2013) se encuentran los siguientes: enseñar y aprender a

- Tolerar la ambigüedad y la incertidumbre. Los profesores deben dar tiempo a los estudiantes para pensar sobre una situación problemática que se les presente.
- Valorar la voluntad para perseverar y superar los obstáculos.
- Desarrollar confianza en sí mismos y en sus convicciones.
- Propiciar la cultura del pensamiento creativo y reflexivo.
- Trascender el presente con un proyecto de futuro.
- Confiar en lo posible y no sólo en lo real.
- Vencer el temor al ridículo y a cometer errores.
- Propiciar un clima creativo y una motivación intrínseca y de logro.
- Contextualizar el conocimiento y las habilidades mentales.
- Convertir las aulas en espacios para asombrar, improvisar, cuestionar y experimentar.
- Fomentar una buena comunicación entre los alumnos.
- Preguntar por las causas y los efectos de los acontecimientos siempre que sea posible.

La creatividad puede ejercitarse a través del *currículum*. La interdisciplinariedad de sus contenidos permite fomentar los componentes de la creatividad -la fluidez, la flexibilidad y la originalidad- haciendo responsables a todos los docentes del desarrollo de la creatividad. Lo ideal es que cada uno de los docentes imparta sus clases de manera que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar los contenidos como lo hacen las personas creativas y especializadas en el área que les ocupa. Es decir, si un docente está dando la asignatura de Lengua y Literatura, el alumnado debería contemplar la sesión desde el punto de vista de un literato y trabajar en esa disciplina tal y como él lo haría. Los estudiantes deberían practicar las modalidades del lenguaje con una perspectiva creativa: bueno sería que, en lugar de decir “escribo porque tengo una tarea”. Dijeran “escribo porque tengo una idea interesante que comunicar”. De ahí la responsabilidad que recae en el

docente y la necesidad de que esté formado en el campo de la creatividad de tal manera que sea capaz de utilizar con sus estudiantes los materiales, las estrategias y las herramientas necesarias que la favorezcan (Tishman *et al.*, 1995).

Van Tassel-Baska (1993) identifica 10 atributos propios de la educación creativa (véase tabla 3) y que son comunes a todas las disciplinas.

Tabla 3. Atributos propios de la educación creativa

La educación creativa ha de ejercitar los siguientes atributos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje significado</i>: enfocar el aprendizaje hacia actividades que permitan utilizar los contenidos más allá de la mera operación memorística. • <i>Aprendizaje basado en preguntas</i>: generar interés por conseguir la información mediante estrategias que inciten a indagar, incluso a cuestionar, las propias conclusiones. • <i>Aprendizaje activo</i>: fomentar la participación dinámica en el proceso de aprendizaje y rechazar la actitud de recepción pasiva. • <i>Práctica de las habilidades del pensamiento</i>: proponer tareas que exijan gran nivel de razonamiento, principalmente en lo que se refiere al espíritu crítico y creativo. • <i>Metacognición</i>: pensar sobre el significado de los propios pensamientos, afectos, motivaciones y conductas. • <i>Relevancia tecnológica</i>: favorecer el uso de la tecnología para así reunir, analizar y expresar mejor los contenidos de las asignaturas que estudian. • <i>Estrategias de comportamiento</i>: enseñar hábitos de trabajo para actuar de manera independiente en un campo de estudio determinado. • <i>Orientación conceptual</i>: organizar los contenidos alrededor de nociones y principios clave de la asignatura más que de los hechos aislados. • <i>Tendencia interdisciplinar</i>: enseñar a entender y utilizar los contenidos que se estén trabajando en una disciplina y a relacionarlos con los de las otras. • <i>Evaluación auténtica</i>: valorar el aprendizaje tanto en sus procesos como en sus productos reales.

De la misma manera, el maestro que estimula la creatividad en sus tareas diarias se preocupa por romper las situaciones que dificulten o bloqueen su desarrollo (tabla 4).

También las expresiones creativas de los educandos hay que tenerlas en cuenta en las evaluaciones. El maestro creativo no sólo valora las respuestas lógicas y correctas sino que trata de premiar en sus calificaciones las aportaciones nuevas de sus alumnos y refuerza en público sus progresos. Les informa de la necesidad que tiene la sociedad de ciudadanos creativos y de que son muy apreciados por sus contribuciones a la mejora de la realidad social (Sanz de Acedo Lizarraga y Sanz de Acedo Baquedano, 2007).

Tabla 4. Bloqueos más frecuentes en el desarrollo de la creatividad

Bloqueo	Características
Perceptual	<p>Dificultad para aislarse de un problema y ver la visión global del mismo.</p> <p>Dificultad para examinar el entorno del problema.</p> <p>Dificultad para percibir relaciones entre los elementos del problema.</p> <p>Dificultad para diferenciar entre la causa y el efecto.</p> <p>Dificultad para sugerir soluciones diferentes a lo obvio.</p>
Emocional	<p>Inseguridad psicológica y temor a equivocarse.</p> <p>Aferrarse a la primera idea que llega a la mente.</p> <p>Deseo de triunfar rápidamente.</p> <p>Desconfianza en las personas.</p> <p>Falta de constancia para llegar hasta el final del problema.</p>
Sociocultural	<p>Condicionamiento en las formas de actuar.</p> <p>Sobrevaloración de la competencia.</p> <p>Orientación exagerada hacia el éxito.</p> <p>Imposición de modas.</p> <p>Miedo al ridículo.</p>

La responsabilidad, pues, del educador en el desarrollo de la creatividad es grande. De ahí que tiene que formarse en este tema, darle su debida importancia, estimularla con frecuencia en todas las tareas curriculares y premiarla cuando se manifieste tanto a nivel grupal como individual.

5. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Se observa suficiente evidencia teórica y empírica como para asegurar que la creatividad ha de ser objeto de enseñanza, estimulación y evaluación por parte de los maestros; sin embargo, poco se conoce acerca de cuál es la opinión real de los mismos sobre estos temas. Por consiguiente, partiendo de los postulados expuestos y empleando como instrumento de recogida de datos un cuestionario, el estudio tuvo dos objetivos principales, examinar:

1. Las relaciones existentes entre el conocimiento que los maestros de Educación Primaria tienen sobre la creatividad, la importancia que conceden a este constructo en sus aulas, qué piensan sobre la posibilidad de su mejora, la frecuencia de su estimulación, la aplicación que hacen de la creatividad en todas las áreas curriculares y si tienen en cuenta en sus evaluaciones las respuestas originales de los alumnos.
2. La influencia, en los aspectos anteriormente mencionados, de las siguientes variables independientes; género, tipo de centro educativo, años de experiencia del docente, nivel académico de su desempeño y ubicación del centro educativo.

Desde un punto de vista práctico, la investigación de todos estos aspectos puede resultar muy útil a la hora de ayudar a los maestros a entender cuándo deben mostrarse originales, o poco convencionales, y cuándo deben ajustarse al *statu quo*. Ya se ha dicho que el maestro es parte indispensable en el reto de desarrollar la creatividad y que debe ofrecer a los alumnos las herramientas, las estrategias y el ambiente que permitan potenciar tal capacidad paralelamente con la enseñanza del contenido curricular. Estimular la creatividad no significa ampliar los contenidos del currículo sino promover actitudes nuevas hacia el trabajo en el aula y plantear actividades cuyos objetivos promuevan el espíritu innovador y divergente capaz de romper con el pensamiento lógico y descubrir nuevas vías para la solución de problemas.

MARCO EMPÍRICO

Descripción del trabajo de campo

En este bloque se describe el proceso llevado a cabo para realizar la investigación que se comenta. Incluye el método empleado con sus participantes, así como el diseño, los instrumentos, el procedimiento, el análisis de datos, los resultados obtenidos con las pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales utilizadas, la discusión sobre los hallazgos conseguidos y las conclusiones derivadas del trabajo desarrollado.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 96 maestros de Educación Primaria de los colegios Alfonso X El Sabio de San Adrián, Compañía de María de Tudela, Doña Teresa Beltrán de Lis de Cadreita, Escolapios de Pamplona, Félix Zapatero de Valtierra, Francisco Arbeloa de Azagra, Jesuitinas de Pamplona, Liceo Monjardin de Pamplona, Sagrado Corazón de Pamplona, San Babil de Ablitas, San Bartolomé de Ribaforada, San Cernin de Pamplona, Sancho Ramírez de Arguedas, Santa Ana de Buñuel, Teresianas de Pamplona y Vedruna de Pamplona. De ellos, ocho fueron públicos y ocho concertados; 26 maestros fueron hombres y 70 mujeres con un nivel de experiencia docente entre 2 y 30 años. La selección de los participantes se realizó de acuerdo a las oportunidades de acceso a los centros educativos que tenía la investigadora respetando en todos ellos la participación voluntaria. En general, la disposición de los directivos y docentes fue positiva manifestando sumo interés por colaborar en el trabajo, incluso solicitando la información final de los resultados obtenidos.

1.2. Diseño

El diseño de investigación utilizado fue el denominado *ex post facto* (Kerlinger, 1987), puesto que se perseguía obtener información sobre el

problema pero sin manipular su naturaleza. Las variables independientes clasificatorias fueron el género, el tipo de centro, los años de experiencia del docente, el nivel académico de su desempeño y la ubicación del centro educativo; las dependientes, el conocimiento de los participantes sobre el tema, la importancia que atribuyen al mismo, la creencia sobre su mejora, la frecuencia de su estimulación, su ejercitación a través del currículum y la evaluación de las respuestas creativas. La estrategia para obtener los datos fue la encuesta, debido a que es el medio óptimo para conocer las opiniones y las actitudes de las personas.

1.3. Instrumento

Se describe a continuación el instrumento aplicado en la investigación.

Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad (COC). Este cuestionario fue diseñado por la autora del trabajo después de examinar destacada literatura sobre las teorías que explican la creatividad y sobre la incidencia de la educación en el desarrollo de la misma (Burke y Williams, 2008; Csikszentmihalyi y Wolfe, 2000; Ward, 2001; Engle *et al.*, 1997; Bransford y Stein, 1984; Rhodes, 1961; Mayer, 1989; Sanz de Acebo Lizarraga y Sanz de Acebo Baquedano, 2007; Sternberg, 1997; Van Tassel-Baska, 1993). El cuestionario, de 42 ítems, tuvo como finalidad evaluar las siguientes variables: el *conocimiento* que los maestros de Educación Primaria poseen acerca de la creatividad (7 ítems), la *importancia* que otorgan a la misma (7 ítems), las creencias que tienen sobre su posibilidad de *mejora* (7 ítems), la *frecuencia* de su estimulación (7 ítems), la ejercitación de la creatividad mediante el *currículum* (7 ítems) y la *evaluación* de las respuestas creativas de sus alumnos (7 ítems).

Las respuestas a los ítems se organizaron según una escala tipo Likert que va de 1 (no corresponde nada con la forma de pensar y actuar) a 5 (se corresponde mucho). La puntuación máxima que puede alcanzarse en el cuestionario es de 210 y fue dividida en tres niveles: los que obtuviesen entre 1 y 70 puntos, se considerarían sujetos con un nivel muy bajo de apreciación de la creatividad en las variables analizadas; entre 71 y 140, con un nivel bajo y entre 141 y 210 puntos, con un nivel mínimamente suficiente. El mismo criterio

se utilizó para interpretar las seis variables: en cada una de ellas puede alcanzarse un máximo de 35 puntos; de 1 a 11 puntos, se considerarían sujetos con un nivel muy bajo en esa variable de la creatividad; de 12 a 22, con un nivel bajo y de 23 a 35, con un nivel mínimamente suficiente. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para el cuestionario total fue de 0,78.

Para probar que el instrumento elaborado era una herramienta adecuada en la recogida de los datos necesarios para la investigación, se determinó su aplicación, a modo de estudio piloto, a un grupo de seis maestros del Colegio La Compañía de Tudela, un educador de cada curso de Educación Primaria. Con ello se pretendía deducir si los ítems tenían sentido y provocaban las respuestas esperadas. Con la información proporcionada con esta exploración inicial se mejoró la formulación lingüística y el reagrupamiento de algunos ítems. El contenido definitivo del COC se adjunta en el anexo 2. En general, los maestros comunicaron que el cuestionario era inteligible y apropiado para cualquier docente.

1.4. Procedimiento

El primer paso que se llevó a cabo para aplicar el COC fue contactar con la dirección de los centros para explicarles el objetivo de la investigación y lograr su consentimiento. Obtenida la autorización, lo mismo se hizo con los participantes de cada centro educativo sugiriéndoles la conveniencia de mostrarse sinceros en las respuestas y garantizándoles el anonimato. De mutuo acuerdo se estableció que al término de una semana se recogería debidamente cumplimentado el Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad.

Dado el interés suscitado por el estudio, se les ofreció la posibilidad de conocer los resultados del cuestionario e incluso el contenido global del trabajo de investigación.

1.5. Análisis de datos

Para recoger la máxima información de los datos ofrecidos por el COC se calcularon los porcentajes de respuestas a cada una de las variables contempladas, sus análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y sus correlaciones. Con el fin de determinar la posible influencia de las variables

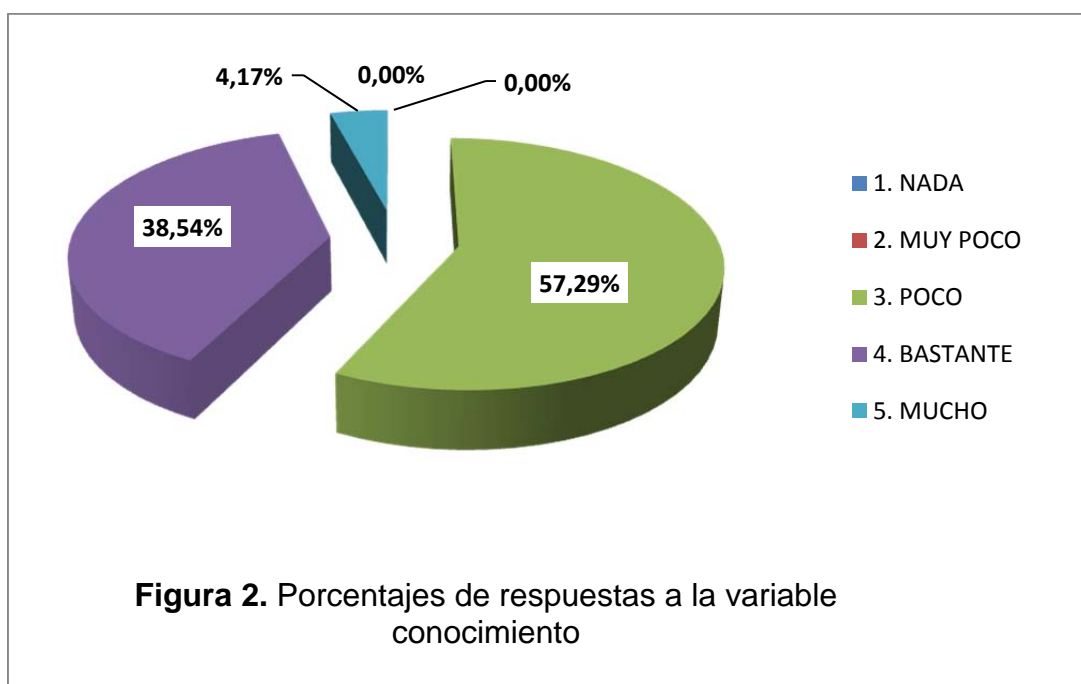
independientes sobre las dependientes se utilizaron las pruebas *t* de Student para muestras independientes y la prueba ANOVA de un factor. Todas estas técnicas se analizaron con el programa estadístico SPSS versión 21.0.

2. RESULTADOS

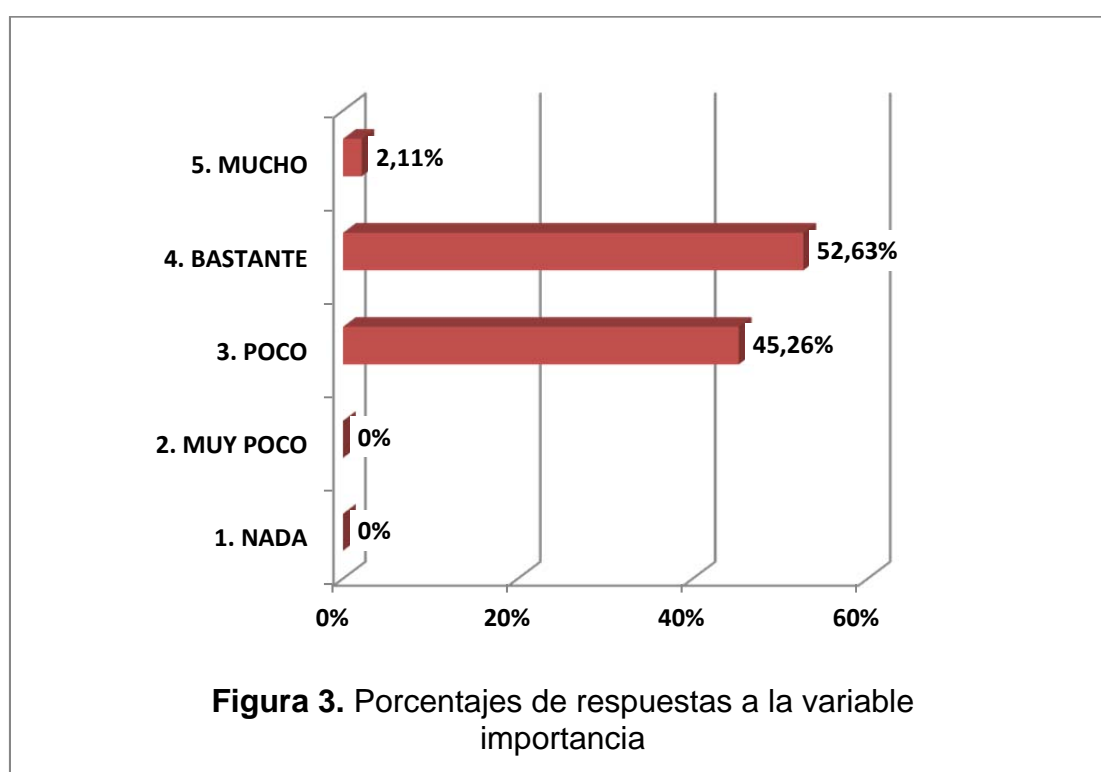
Los resultados de este estudio se ofrecen en cuatro apartados: a) porcentajes de respuestas a las variables medidas; b) datos descriptivos de las variables; c) correlaciones entre ellas; d) estadísticos inferenciales de acuerdo al género, tipo de centro, años de experiencia docente, nivel del curso académico y ubicación del centro.

2.1. Porcentajes de respuestas

En la variable *conocimiento* de la creatividad, el 57,29% ($n = 55$) de los maestros respondieron con la alternativa de poco; es decir, que más de la mitad de los participantes no están lo suficientemente informados sobre la naturaleza de la creatividad y las estrategias que pueden usar para fomentarla y no muestran gran interés por seguir informándose al respecto. El 38,54% ($n = 37$) consideraron que es bastante el conocimiento que poseen sobre este tema y el 4,17% ($n = 4$) calificaron su conocimiento como abundante (véase figura 2).



Las respuestas dadas a la variable *importancia* que tiene la creatividad en el desempeño docente, fueron el: a) 52,63% (n = 51) de los maestros concedió bastante importancia lo que se manifiesta en el tiempo asignado a su ejercitación y en el fomento de la necesidad de ser creativos en las aula; b) 45,26% (n = 43) de los maestros contestaron que la creatividad era poco importante para ellos; c) 2,11% (n = 2) de ellos sólo la valoró como de suma importancia (véase figura 3).



Respecto a sus creencias de posibilidad de *mejora* de la creatividad en los estudiantes, el 76,04% (n = 73) de los participantes contestó con la alternativa de bastante. Estos datos permiten pensar que la mayoría de los maestros estudiados perciben la creatividad como una capacidad que puede estimularse aunque con dificultad, pues el sistema educativo actual no se preocupa con suficiente intensidad en lograr este reto en los estudiantes. Con porcentajes más distantes, el 17,71% (n = 17) de los maestros opinó que poco y el 6,25% (n = 6), que mucho (véase figura 4).

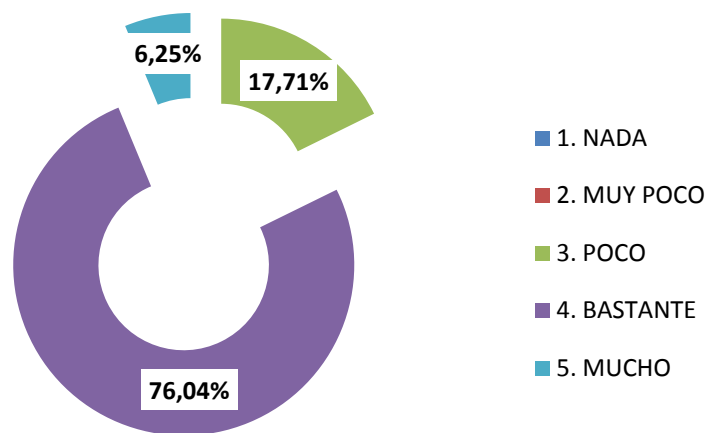


Figura 4. Porcentajes de respuestas a la variable mejora

En la figura 5 se muestra que un 52,08% ($n = 50$) de los maestros estimulan la creatividad con bastante *frecuencia* en sus actividades de aula utilizando diferentes recursos pedagógicos. Cerca se encuentran los que la estimulan poco, con un 42,71% ($n = 41$) y, finalmente, como en todas las variables, los que responden mucho representan a una muestra muy pequeña de maestros, el 5,21% ($n = 5$).

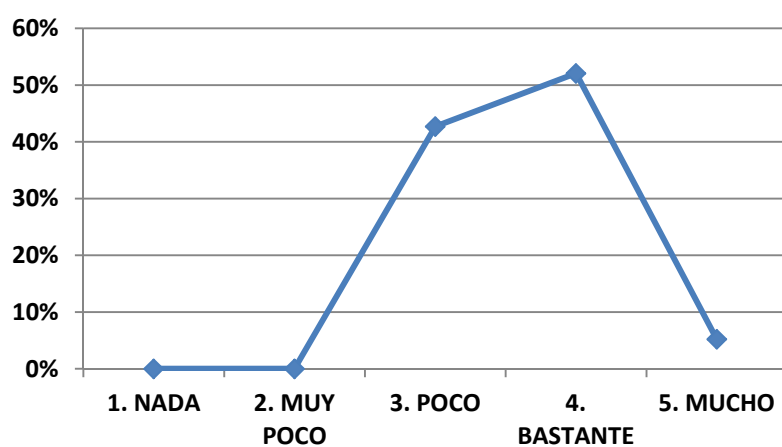


Figura 5. Porcentajes de respuestas a la variable frecuencia

En cuanto a la variable si la creatividad se fomenta en todas las áreas del *currículum* bien solicitando las opiniones de los alumnos, representando las tareas en diferentes modalidades o seleccionando las actividades cuidadosamente, el 61,46% (n = 59) de los participantes expresó que lo hacen en bastantes tareas curriculares, el 21,88% (n = 21), en pocas y el 16,67% (n = 16) en muchas (véase figura 6).

La frecuencia de la estimulación es una variable relevante, ya que la mejora de capacidades no se logra, como se ha visto en la parte teórica, con unas pocas intervenciones, sino con largos periodos de práctica y dedicación.

Otra cuestión es hasta qué punto los maestros que dicen que se preocupan por suscitar la creatividad en sus alumnos lo cumplan, el modo con que intentan realizarlo y hasta las concepciones, tal vez dispares que pueden incluirse en este mismo concepto, pero evidentemente los datos relevan que los maestros encuestados tienen cierto grado de sensibilidad sobre todo lo relacionado con la creatividad.

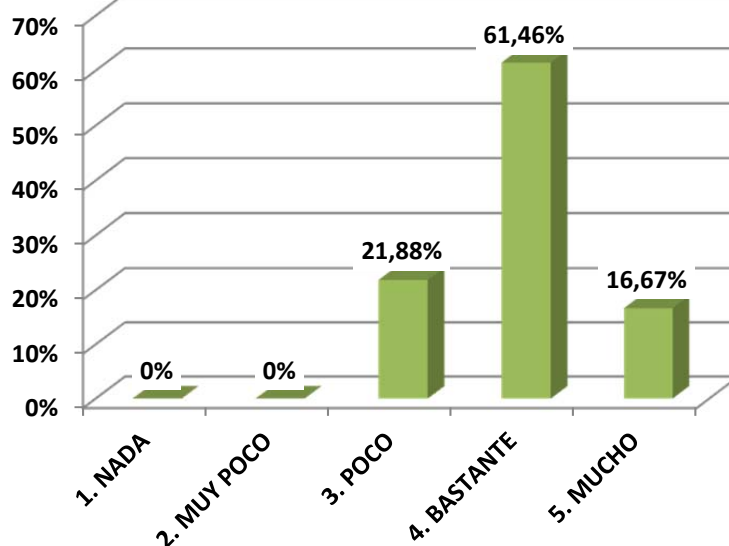
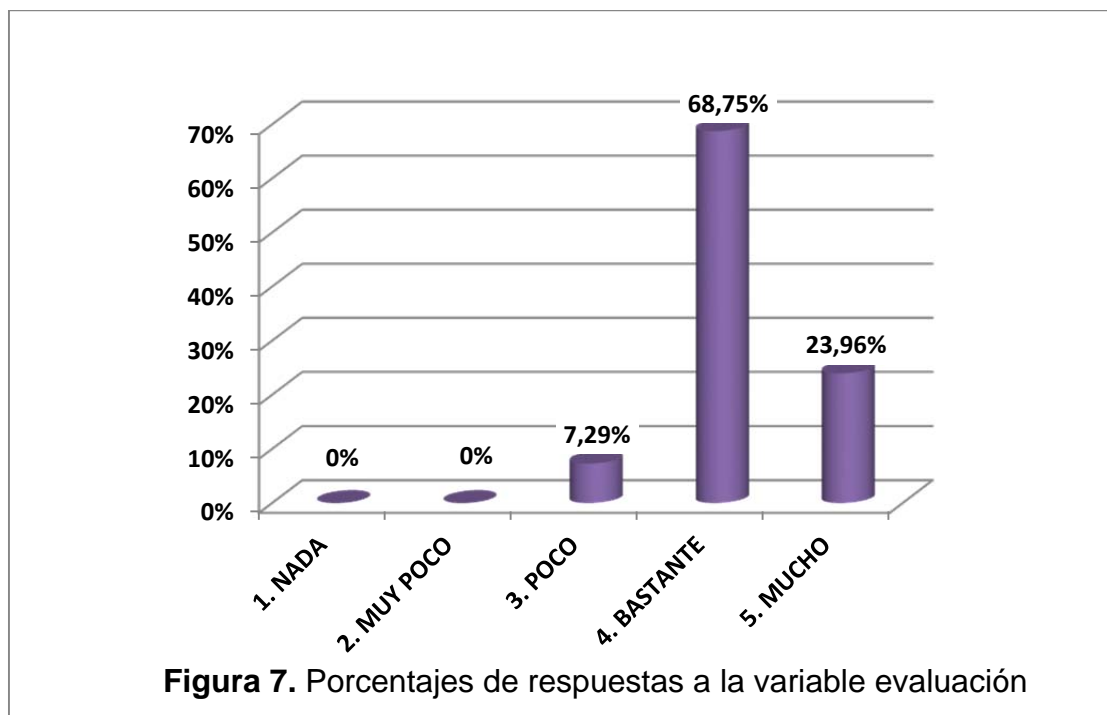


Figura 6. Porcentajes de respuestas a la variable currículum

Los análisis de las respuestas a si tenían en cuenta en sus *evaluaciones* la creatividad, es decir, si premian tanto en público como en privado las aportaciones novedosas de sus estudiantes, el 68,75% (n = 66) respondió que bastante, el 23,96% (n = 23) mucho y el 7,29% (n = 7) poco (véase figura 7).



Como síntesis de este punto, se destaca que más del 50% de los maestros que participaron en este estudio manifestó que: a) confiere *bastante* importancia a la creatividad, la trabaja en las diferentes áreas curriculares y la premia cuando surge en sus alumnos; b) tiene poco conocimiento sobre lo que es la creatividad, no la estimula con suficiente frecuencia y como resultado su potenciación le resulta difícil.

2.2. Estadísticos descriptivos

En la tabla 5 se presentan las medias y las desviaciones típicas de las variables medidas por el Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad. Se observa que casi todas las medias se encuentran situadas en el nivel mínimamente suficiente en opinión sobre la creatividad. Entre ellas, destaca la variable que estima si los docentes tienen en cuenta en sus evaluaciones las respuestas originales de sus alumnos ($M = 27,06$). Esta misma tendencia se

percibe en la puntuación total que los maestros obtuvieron en el cuestionario ($M = 147,23$).

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de las variables evaluadas con el Cuestionario de Opinión sobre Creatividad (N=96)

Variables	M	DT
Conocimiento	21,01	3,55
Importancia	23,27	5,80
Creencias	25,10	3,24
Frecuencia	23,59	3,70
Currículum	25,68	3,64
Evaluación	27,06	3,31
Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad Total	147,23	16,67

En cuanto a las desviaciones típicas, podría decirse que las puntuaciones de la variable importancia que atribuyen los maestros a la creatividad fluctúan más que en el resto de los aspectos evaluados ($DT = 5,80$).

2.3. Correlaciones

Los coeficientes de correlación de Pearson de las variables analizadas se ofrecen en la tabla 6. Revelan que entre las variables del cuestionario existen relaciones positivas estadísticamente significativas. Los valores de dichas correlaciones oscilan entre $r = 0,25$ (Importancia y Frecuencia) y $r = 0,80$ (COC Total y Frecuencia); es decir, los índices se inician con una puntuación baja, van mejorando gradualmente y llegan a un índice final alto. Las correlaciones más altas se dan entre las puntuaciones de COC Total con todas sus variables. La mayoría de los valores son significativos al nivel 0,01. Todos estos datos permiten inferir que entre las variables evaluadas existen elementos que comparten algunas características con la opinión que manifestaron los docentes sobre creatividad.

Tabla 6. Correlaciones entre las variables evaluadas con el Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad (N = 96)

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Conocimiento	1	0,25*	0,49**	0,58**	0,37**	0,46**	0,70**
2. Importancia		1	0,32**	0,25*	0,32**	0,31**	0,65**
3. Creencias			1	0,64**	0,47**	0,50**	0,75**
4. Frecuencia				1	0,61**	0,55**	0,80**
5. Currículum					1	0,47**	0,73**
6. Evaluación						1	0,73**
7. Cuestionario de Opinión sobre la Creatividad Total							1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

2.4. Influencia de las variables independientes

Se mencionan de seguido las posibles influencias que pudieron tener las variables de género, tipo de centro, ubicación de los centros educativos, años de experiencia del docente y curso académico en las respuestas que los maestros dieron a las cuestiones.

La prueba t de Student para muestras independientes revela que no se dan diferencias estadísticamente significativas entre maestros y maestras de Educación Primaria, lo que indica que el género no influyó en el cuestionario. Igualmente, tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre centros públicos y concertados, es decir, que esos dos tipos de centros - los más frecuentes en la Comunidad Foral de Navarra- no determinaron la opinión que los docentes tenían sobre los diferentes aspectos de la creatividad evaluados en el estudio. Estos mismos resultados no significativos se dan en la variable medio en la que se ubican los centros educativos en los que se aplicaron las encuestas, eso es, no hubo diferencias entre las respuestas dadas por los maestros de centros ubicados en zonas rurales y de centros ubicados en zonas urbanas.

La prueba ANOVA de un factor, en general, no alcanza diferencias estadísticamente significativas en las variables años de experiencia (entre uno y 10 años, entre 11 y 20 años y entre 21 y 30 años) de los maestros y niveles educativos (inicial, medio y superior); únicamente dentro de los años de

experiencia de los docentes en el intervalo entre 21-30 años de edad se observan diferencias significativas con respecto a los otros dos intervalos, siendo sus valores de $[F(2,93) = 3,16, p > 0,04]$.

Tanto los valores obtenidos en las diferentes pruebas t no significativas con los obtenidos en las pruebas ANOVA también no significativas no se reportan por no considerarlos de interés estadístico.

Para terminar con el apartado de resultados, cabe destacar la homogeneidad de opinión reflejada en la mayoría de las variables evaluadas en el cuestionario; casi todos los participantes tendían hacia el nivel mínimamente suficiente (bastante) de la interpretación de los valores, lo que explica la ausencia de diferencias entre las variables.

2. DISCUSIÓN

Respecto al primer objetivo del trabajo, los resultados obtenidos por el COC, elaborado para este estudio, parecen comprobar que se dan relaciones estadísticamente significativas entre las variables conocimiento que los maestros de Educación Primaria tienen sobre la creatividad, la importancia que le otorgan, la posibilidad de su mejora, la frecuencia de su estimulación, la ayuda del currículum en la intervención creativa y las evaluaciones de los productos creativos de sus alumnos. Estas relaciones se ponen de manifiesto principalmente en los porcentajes de respuestas -la mayoría se sitúan en las alternativas poco y bastante- en las medias de las variables -se posicionan en valores mínimamente suficientes- y en las correlaciones de Pearson entre dichas variables; estas últimas, al ser todas positivas y significativas, constituyen también una defensa de la validez del propio cuestionario. Tales informaciones permiten inferir que las variables computadas por el COC comparten algunos aspectos, luego se afectan mutuamente. Por ejemplo, si un profesor posee poco conocimiento sobre la naturaleza de la creatividad, quizá no le conceda tanta importancia, piense que no es posible su desarrollo, no la estimule con frecuencia en las tareas curriculares y, por supuesto, no la tenga en cuenta en las evaluaciones

En relación con el segundo objetivo de este estudio, los resultados obtenidos demuestran que las variables género, tipo de centro, ubicación del centro educativo, años de experiencia docente y nivel académico de su desempeño no determinaron las opiniones de los maestros de Educación Primaria encuestados en cuanto al conocimiento de la creatividad, la importancia que le otorgan, la posibilidad de su mejora, la frecuencia de su estimulación, el soporte del currículum en la intervención creativa y las evaluaciones de las expresiones creativas de sus alumnos. Solamente destaca un poco la influencia de la experiencia docente entre 20 y 30 años en la opinión de los maestros. De estos hallazgos, aunque estadísticamente no significativos, pueden concluirse algunas interpretaciones interesantes para la situación educativa actual.

En línea con la no incidencia de la variable género en la investigación que se presenta se encuentran también otros estudios, tales como el de DeMoss, Milich y DeMers (1993) que reveló que no existían diferencias en capacidad creativa entre hombres y mujeres y el de Jones (2013) que encontró que tampoco las había en las percepciones de los docentes sobre la creatividad. Dado el trascendental papel que desempeña la creatividad en la educación, se justifica que el profesorado de ambos géneros tenga una opinión semejante acerca de sus funciones en cuanto a esta variable.

Por otro lado, los resultados obtenidos acerca del tipo de centro público o concertado, tampoco son estadísticamente significativos. Esto puede deberse, entre otras causas, a que los centros: a) persiguen metas educativas semejantes en cuanto a la estimulación del pensamiento creativo; b) tienen por igual acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), que se sabe favorecen la creatividad; c) desarrollan proyectos educativos bastante parecidos (Dominowski, 1995).

Como era de esperar, no se detectan diferencias entre los maestros que ejercen su docencia en centros educativos rurales y los que lo hacen en centros urbanos. Este hecho indica que la calidad educativa que se imparte en las dos zonas evaluadas de la Comunidad Foral es muy homogénea y que sus maestros tienen parecidos niveles de formación en relación con la creatividad.

La variable experiencia es la única que alcanza significatividad entre los docentes, en concreto el grupo con más años de dedicación despunta de los que tienen pocos o algunos años. Este resultado se corresponde con algunas expresiones libres de los docentes que indistintamente de sus años de servicio manifiestan en sus conversaciones. Por ejemplo, “la experiencia enseña mucho y si va acompañada de interés sobre algún tema los resultados de la docencia generalmente son más excelentes”.

Acerca del curso académico donde se imparte la docencia, cabe decir que la falta de significatividad que presenta invita a pensar que el campo de la creatividad está siendo contemplado por igual en las distintas etapas educativas de Educación Primaria, a diferencia de hace unos años donde la creatividad única y exclusivamente era objeto de interés en la etapa infantil (Torrance, 1990).

Puntualizando, los datos revelan que todos los docentes, cualesquiera que sea el curso académico que imparten, tienen una opinión aceptable sobre la creatividad. Ya no es cosa de que la trabajen los docentes en los niveles inferiores, sino que ha de estar presente en los seis cursos de la Educación Primaria. Todos han de dedicar tiempo a su ejecución y expresión y han de tenerla en cuenta en sus programaciones y actuaciones docentes (Plucker, 2004; Sanz de Acedo Lizarraga y Sanz de Acedo Baquedano, 2007).

Aunque este estudio ha permitido conocer la opinión de los maestros acerca de la creatividad, también conviene precisar que tiene ciertas limitaciones que han de considerarse en cuenta en el momento de interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el hecho de utilizar un cuestionario elaborado *ad hoc* sobre la percepción de los maestros acerca de la creatividad tiene los inconvenientes propios de los autoinformes en los que con frecuencia se observa en los sujetos una tendencia a la sobrevaloración o a situarse en los valores centrales. En segundo lugar, los participantes del presente estudio no fueron seleccionados al azar, ni alcanzan la representatividad estadística convencional, por tanto, los datos no pueden generalizarse a otras poblaciones.

Para terminar, se indican algunas derivaciones que podrían extraerse del trabajo realizado. Son las siguientes: a) a nivel teórico, sería provechoso

investigar de manera más exhaustiva la naturaleza de las relaciones existentes entre el desarrollo de la creatividad y el conocimiento, la importancia, las creencias de mejora, la frecuencia, la creatividad curricular y la evaluación de la creatividad que deben poseer los educadores; b) a nivel metodológico, convendría mejorar con muestras variadas las características psicométricas del COC diseñado para este estudio; c) a nivel práctico, resultaría interesante sensibilizar a los responsables del sistema educativo y de los centros sobre la importancia que tiene la estimulación de la creatividad en todos los niveles formativos y, en consecuencia, la importancia de preparar al respecto a los futuros docentes y a los actuales permitirles un acertado reciclaje. De esta manera, la escuela cumplirá con su papel de preparar ciudadanos capaces de resolver problemas y de adaptarse a las exigencias de la sociedad actual. En estos cambios tan rápidos que está experimentando la realidad social, cultural y económica, se necesitan profesionales que piensen reflexiva y creativamente cuando se enfrenten a sus múltiples situaciones inciertas.

CONCLUSIONES

Como se ha demostrado a lo largo del estudio sobre *“La importancia que dan los maestros a la estimulación de la creatividad”*, tal constructo juega un papel relevante en el sistema educativo actual por lo que se ha de apoyar al máximo su activación en todas las estancias educativas, pero en especial en las aulas, mediante estrategias adecuadas.

La investigación realizada pone de relieve que en la muestra de maestros estudiada: a) existen relaciones entre lo que ellos opinan acerca de la creatividad, la importancia que le atribuyen, sus creencias sobre la posibilidad de su mejora, la frecuencia con que la estimulan en las áreas curriculares y la evaluación que hacen de las expresiones creativas de los estudiantes; b) el género, el tipo de centro educativo, los años de experiencia del docente, el nivel académico de su desempeño y la ubicación del centro no influyen en dichas opiniones.

El estudio empírico llevado a cabo en esta investigación se fundamenta en cuestiones ineludibles: ¿qué es la creatividad? ¿cuál es su alcance? ¿cuáles son las teorías que la explican? ¿cómo intervenir en el potencial creativo? ¿qué papel juega dentro del currículo, o viceversa? Sin embargo, se es consciente que las respuestas que se ofrecen a tales cuestiones son incompletas, quedando todavía un largo camino de profundización en torno a este tema.

El desarrollo del potencial creativo de los estudiantes ya se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo superando, quizá, a la relevancia que siempre han tenido las capacidades tradicionales, sea el caso de la inteligencia, de la memoria o del rendimiento académico. Y es que su puesta en práctica resulta beneficiosa en la mayoría de los aspectos de la vida: mejora la calidad y el significado de las conductas cotidianas, supone una herramienta indispensable en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, interviene en las relaciones interpersonales y en la innovación en el ámbito laboral y contribuye a alcanzar un autoconcepto positivo. En todas las personas existe una semilla creativa, que el sistema educativo ha de procurar

que florezca, y un aspecto importante que se debe propiciar por parte de la sociedad es la necesidad de que la creatividad presida cada una de las acciones del ser humano.

Fomentar un sistema educativo creativo supone, a pesar de que es una tarea un tanto compleja, enfrentarse a los aspectos que dificultan su desarrollo, entre ellos: a) el desconocimiento de los docentes de su naturaleza y de los beneficios de su aplicación; b) las numerosas barreras que impiden a una persona expresarse creativamente; c) el excesivo énfasis que se otorga a los contenidos curriculares; d) la despreocupación del sistema educativo por trabajar las competencias del pensamiento creativo.

El que la creatividad presida la educación actual requiere una formación intensa y constante por parte de los docentes de tal manera que estén capacitados para intervenir en la mejora del potencial creativo de los estudiantes en los muchos momentos y acciones educativas que se llevan a cabo tanto dentro del aula como fuera de ella. Esta es una meta ambiciosa que con buena pedagogía se podrá conseguir progresivamente.

Como puede apreciarse, la finalidad básica que se persigue con este trabajo es motivar a los educadores respecto a la singularidad de la creatividad, generar inquietudes para conseguir su potenciación e informar a la comunidad educativa sobre la percepción que un grupo de maestros tiene actualmente del fenómeno creativo. El sistema educativo debe atender a las necesidades que presenta la sociedad, y una de ellas es identificar y estimular a los futuros innovadores. Así pues, es tarea inexcusable del que se precie ser un docente eficiente intentar transmitir a sus alumnos la importancia de la creatividad, la valoren, la ejerciten en el aula y se comporten como personas creativas en cada uno de sus situaciones personales.

BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. M. (1983). *Effects of external evaluation on artistic creativity. The social psychology of creativity*. New York: Spingter-Verlag.
- Amabile, T. M., y Tighe, E. (1993). Questions of creativity. En J. Brockman (Ed.), *Creativity* (pp. 7-27). New York: Simon & Schuster.
- Aubrey, C., y Dahl, S. (2013). Building creative partnerships through image and text. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 1-15.
- Bailin, S. (1994). *Achieving extraordinary ends: An essay on creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Barak, M., y Mesika, P. (2007). Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 19-29.
- Barron, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. New York: Van Nostrand.
- Barron, F. (1969). *Creativity person and creativity process*. New York: Holt, Rinerhart y Winston.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. En R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 76-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boden, M. (1992). *The creative mind: Myths and mechanisms*. New York: Basic.
- Boden, M. (1994). *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bransford, J. D., y Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver. A guide for improving thinking learning, and creativity*. New York: Freeman.
- Burke, L. A., y Williams, J. M. (2008). Developing young thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 104-124.
- Cropley, A.J., y Urban, K. K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International hanbook of giftedness and talent* (pp. 485-498). Amsterdam: Elsevier.
- Csikszentmilhalyi, M., y Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. En K.A Heller, F. J. Mönks, R. J.Sternberg & R. F.

- Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 81-93). Amsterdam: Elsevier.
- Davis, G. A. (1983). *Creativity is forever*. Iowa: Kendall/Hunt.
- DeMoss, K., Milich, R., y DeMers, S. (1993). Gender, creativity, depression, and attributional style in adolescents with high academic ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 455-467.
- Dominowski, R. L. (1995). Productive problem solving. En S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 73-95). Cambridge, MA: MIT Press.
- Engle, D. E., Mah, J.J., y Sadri, G. (1997). An empirical comparison of entrepreneurs and employees: Implications for innovation. *Creativity Research Journal*, 10, 45-49.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178.
- Eysenck, H. J. (2003). Creativity, personality and the convergent divergent continuum. En M. A. Runco (Ed.), *Critical creative processes* (pp. 95-114). Cresskill: NJ: Hampton Press, INC.
- Freud, S. (1959). Creative writers and day-dreaming. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 142-156). London: Hogarth (Original work published 1908).
- Gallupe, R. B., Bastianutti, L. M., y Cooper, W. H. (1991). Unblocking brainstorming. *Journal of Applied Psychology*, 76, 137-142.
- Goff, K. (1992). Enhancing creativity in older adults. *Journal of Creative Behavior*, 26, 40-49.
- Gough, H. G. (1979). A creativity scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social psychology*, 37, 1398-1405.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1956). Structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Halpern, D. F. (2003). Thinking critically about creative thinking. En M. A. Runco (Ed.), *Critical creative processes* (pp.189- 207). Cresskill, NJ: Hampton Press, INC.

- Heath, G. (2008). Exploring the imagination to establish frameworks for learning. *Study Philosophy of education*, 27, 115-123.
- Hyman, R. (1964). Creativity and the prepared mind: The role of information and induced attitude. En C. W. Taylor (Ed.), *Widening horizons in creativity* (pp. 69-79). New York: Wiley.
- Isaksen, S. G., y Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly.
- Jones, J. K. (2013). Re-discovering the arts: The impact of engagement in a natural environment upon pre-swervice teacher perceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 102-108.
- Jung, C. G. (1959). *The structure and dynamics of the psyche*. New York: Pantheon.
- Kerlinguer, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International University of Kansas Press.
- Lipman, M. (1976). *Lisa*. Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.
- Mackinnon, D. W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273-281.
- Maltzman, Y. (1960). Thinking: From a behavioristic point to view. *Psychological Review*, 62, 275-286.
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137-152). Cambridge University Press.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, R. E. (1989). Human nonadversary problem solving. En K. J. Gilhooly (Ed.), *Human and machine problem solving* (pp. 86-102). New York: Plenum Press.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220, 232.
- Moccio, F. (1991). Temas de creatividad. *Clínica y Análisis Grupal*, 57, 295-308.

- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-429). Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination*. New York: Scribner's Sons.
- Osborn, A. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner's.
- Perkins, D. N. (1990). The nature and nurture of creativity. En B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 415-443). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perkins, D. N. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York: Free Press.
- Piirto, P. (1999). A survey of psychological studies in creativity. En A. S. Fishkin, B. Cramond & Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth* (pp. 27-48). Cresskill, NJ: Hampton Press, INC.
- Plucker, J. A. (2004). Generalization of creativity across domains: Examination of the method effect hypothesis. *Journal of Creative Behavior*, 38, 1-12.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappa*, 42, 305-310.
- Rogers, C. (1976). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Runco, M. A. (1986). Maximal performance on divergent thinking tests by gifted, talented, and nongifted children. *Psychology in the Schools*, 23, 308-315.
- Runco, M. A., Eisenman, R., y Harris, S. (1997). *Explicit instructions for originality and appropriateness*. Unpublished manuscript.
- Sanz de Acebo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en la Educación Superior*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Sanz de Acebo Lizarraga, M. L., y Iriarte Iriarte, M. D. (1999). *Cognición en el aula*. Pamplona: Publicaciones de la UPNA.
- Sanz de Acebo Lizarraga, M.L., y Sanz de Acebo Baquedano, M. T. (2007). *Creatividad grupal e individual en la educación*. Madrid: Eiusa, S.A.
- Sanz de Acebo Lizarraga, M. L., y Sanz de Acebo Baquedano, M. T. (2008). Instrucciones explícitas para la ejecución creativa según dos tests de creatividad teniendo en cuenta la inteligencia. *Anales de Psicología*, 24, 129-137.

- Sanz de Acebo Lizarraga, M. L., Sanz de Acebo Baquedano, M. T., Sonia Oliver, M. (2010). Psychological Intervention in Thinking skills with Primary Education Students. *School Psychology International*. 31, 131-145.
- Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schank, R. C. (1986). *Explanation patterns: Understanding mechanically and creativity*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simonton, D. K. (1988). Creativity, leadership, and chance. En R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspective* (pp. 386-428). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1994). Individual differences, developmental changes, and social context. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 552-553.
- Simonton, D. K. (2013). Creative problem solving as sequential BVSR: Exploration (total ignorance) versus elimination Informed guess). *Thinking Skill and Creativity*, 8, 1-10.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in life long learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Swartz, R. J., y Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, Critical Thinking Press & Software.
- Tishman, S., Perkins, D. N., y Jay, E. (1995). *The trinking classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms and technical manual*. Lexington, MA: Personnel P.
- Torrance, E. P. (1984). Some products of 25 years of creativity research. *Educational Perspectives*, 22, 3-8.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking: Directions manual verbal forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

- Treffinger, D. J. (1986). Research on creativity. *Gifted Child Quarterly*, 30, 15-19.
- Van Tassel-Baska, J. (1993). *National curriculum development projects for high-ability learners*. Paper presented at the Henry B. And Jocelyn Wallece National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Ward, T. B. (2001). Creative cognition, conceptual combination, and the creative writing of Stephen R. Donaldson. *American Psychologist*, 56, 350-354.
- Ward, T. B., Smith, S. M., y Vaid, J. (1997) Conceptual structures and processes in creative thought. En T. B. Ward, S. M. Smith & J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (pp.1-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wegerif, R. (2010). *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*. Berkshire, England: Open University Press.
- Wertheimer, G. (1959). *Productive thinking*. New York: Harper & Brothers.
- Zelina, M. (1992). Creativization of personality: The need to study it. *Studia Psychologica*, 34, 367-372.

ANEXOS

ANEXO 1 : ÍNDICES DE TABLAS I FIGURAS

Tabla 1. Rasgos frecuentes de la persona creativa	6
Tabla 2. Ejemplo de asociaciones	13
Tabla 3. Atributos propios de la educación creativa	24
Tabla 4. Bloqueos más frecuentes en el desarrollo de la creatividad	25
Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de las variables evaluadas con el CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD (n = 96)	35
Tabla 6. Correlaciones entre las variables evaluadas con el CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD (n = 96)	36

ANEXO 2 : ÍNDICES DE TABLAS I FIGURAS

Figura 1. Modelo de investigación de la creatividad según Rhodes (1961)	5
Figura 2. Porcentajes de respuestas a la variable conocimiento	30
Figura 3. Porcentajes de respuestas a la variable importancia	31
Figura 4. Porcentajes de respuestas a la variable mejora	32
Figura 5. Porcentajes de respuestas a la variable frecuencia	32
Tabla 6. Porcentajes de respuestas a la variable currículum	33
Tabla 7. Porcentajes de respuestas a la variable evaluacion	34

ANEXO 3: VERSIÓN FINAL DEL INSTRUMENTO

CUESTIONRIO DE OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD (COC)

Sexo: V ____ M ____ Años de experiencia: ____ Curso _____

Fecha: _____ Centro educativo: _____

INSTRUCCIONES

A continuación te presentamos una serie de enunciados que se refieren a la importancia que concedes al desarrollo de la creatividad en tu tarea educativa. Léelos con atención e indica con una "X" el número que mejor se corresponde con tu forma de pensar y actuar como docente.

1. Nada 2. Muy poco 3. Poco 4. Bastante 5. Mucho

1. Considero necesario estar formado en el tema de la creatividad.	1	2	3	4	5
2. Estoy suficientemente capacitado para estimular la creatividad en mis alumnos.	1	2	3	4	5
3. Pienso que fueron adecuados los conocimientos que adquirí sobre creatividad en mis años de universidad.	1	2	3	4	5
4. Tengo interés por seguir informándome sobre lo que supone la creatividad.	1	2	3	4	5
5. Comparto con mis compañeros de trabajo las actividades creativas.	1	2	3	4	5
6. Soy modelo de creatividad para mis alumnos.	1	2	3	4	5
7. Conozco estrategias que facilitan la creatividad en las tareas regulares de clase.	1	2	3	4	5
8. Es importante desarrollar la creatividad en los estudiantes de todas las edades.	1	2	3	4	5
9. Fomento el pensamiento flexible entre mi alumnado.	1	2	3	4	5
10. Provoco en mis alumnos la necesidad de ser creativos.	1	2	3	4	5
11. Trato de que mis alumnos manifiesten sus tendencias creativas en las diferentes tareas de clase.	1	2	3	4	5
12. Creo necesario el desarrollo de la creatividad de mis alumnos a nivel académico y social.	1	2	3	4	5

Importancia que dan los maestros a la estimulación de la creatividad

13. Estimo que doy a la creatividad el lugar que merece a nivel educativo.	1	2	3	4	5
14. Concibo la creatividad como una herramienta útil para superar las necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
15. Opino que las capacidades creativas de mis alumnos son mejorables durante sus años escolares.	1	2	3	4	5
16. Percibo que el sistema educativo actual se preocupa por estimular la creatividad.	1	2	3	4	5
17. Entiendo que el maestro debe dedicar tiempo a la realización de tareas imaginativas.	1	2	3	4	5
18. Acepto a los alumnos que actúan de manera ingeniosa.	1	2	3	4	5
19. Pienso que es posible que todos los alumnos desarrollen su potencial creativo.	1	2	3	4	5
20. Valoro más el desarrollo de capacidades que la enseñanza de contenidos.	1	2	3	4	5
21. Admito que las nuevas tecnologías podrían apoyar el desarrollo de la creatividad.	1	2	3	4	5
22. Dedico un tiempo para pensar de forma creativa.	1	2	3	4	5
23. Cumpro con las actividades creativas programadas.	1	2	3	4	5
24. Trabajo la creatividad fuera de la asignatura de plástica y de los actos especiales del colegio.	1	2	3	4	5
25. Trato de ser creativo en cada una de mis tareas docentes.	1	2	3	4	5
26. Estimo que basta con cumplir la programación de todas las asignaturas para que el alumno practique su fantasía.	1	2	3	4	5
27. Fomento la creatividad de mis alumnos en las actividades de aula.	1	2	3	4	5
28. Busco actuar de forma nueva tanto dentro como fuera del aula.	1	2	3	4	5
29. Ofrezco a mis alumnos variados recursos didácticos.	1	2	3	4	5
30. Me gusta promover la diversidad de opiniones en todas las materias de estudio.	1	2	3	4	5
31. Creo que en la realización de las tareas escolares el alumno puede aportar alguna idea nueva.	1	2	3	4	5
32. Sugiero a mis alumnos que presenten las tareas sirviéndose de diferentes técnicas (dibujos, gráficos, códigos especiales, etc.).	1	2	3	4	5
33. Trabajo la creatividad por igual en todas las áreas del conocimiento.	1	2	3	4	5
34. Cuando programo las clases pienso si con las actividades seleccionadas puedo fomentar en los alumnos el interés por lo nuevo.	1	2	3	4	5
35. Valoro que la creatividad esté presente en el currículo educativo de cualquier edad del alumno.	1	2	3	4	5
36. Acepto como válidas las propuestas ofrecidas por mis alumnos aunque posteriormente puedan ser debidamente matizadas.	1	2	3	4	5
37. Ayudo a mis alumnos a que aprendan de sus errores.	1	2	3	4	5
38. Premio las ideas y los productos creativos.	1	2	3	4	5
39. Refuerzo en público la originalidad de un alumno cuando presenta algo diferente a lo realizado por los demás.	1	2	3	4	5
40. Doy oportunidad a mis alumnos para que expresen sus propias ideas e intereses.	1	2	3	4	5
41. Informo a los alumnos de que sus ideas novedosas serán tenidas en cuenta en las evaluaciones.	1	2	3	4	5

42. Comento con mis alumnos el hecho de que las personas creativas son muy valoradas en la sociedad actual.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN